

**Universidad Estatal A Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía**

**Trabajo final de graduación para optar por el grado de Magister en
Psicopedagogía**

**El PROGRAMA DE CURSO: instrumento docente para articular la
didáctica y el curriculum**

Carolina Bolaños Cubero

Abril, 2013

Resumen

El presente informe es el resultado de la investigación desarrollada acerca de la intervención de los y las docentes universitarias en la elaboración del programa de curso y de cómo se lleva a cabo, mediante este proceso, la síntesis entre currículum y didáctica a través de la puesta en juego del saber docente y las prescripciones institucionales. El problema de investigación apela a la articulación entre la didáctica (saber docente) y el currículum (prescripciones) en el proceso decisorio docente en la construcción del programa de curso. Se pretende con él lograr dilucidar de qué forma los y las docentes universitarios/as intervienen en el diseño del programa de curso; la manera en la que ejercen su poder en la definición curricular del programa de curso; así como identificar los saberes curriculares y didácticos que ponen en juego al elaborar dichos programas; e identificar si éste constituye una orientación pedagógico-didáctica para la docencia universitaria. El estudio es descriptivo y constituye un acercamiento cualitativo que combina revisión documental y trabajo de campo a partir de un grupo focal con docentes de una cátedra y dos casos que se abordan mediante entrevista semi-estructurada. Se encuentra que existen diversas formas de participación en la definición del programa de curso, según sea el nivel de planificación de que se trate, así como que dicha participación y poder de decisión se ve limitada por dinámicas y procedimientos estructurados e inflexibles. Por ello, para el caso analizado, la participación se limita a realizar actualizaciones o modificaciones parciales, cuando mucho. No obstante, las docentes participantes consideran que el programa de curso constituye una verdadera orientación curricular y didáctica, sin el cual sería imposible la labor docente, ya que conjuga elementos administrativos/normativos (la carga académica, los contenidos, actividades calendarizadas, evaluación), y pedagógicos/didácticos (propósitos formativos, profundidad en los contenidos, metodología, productos de aprendizaje esperados). Si bien se evidencia que en el proceso de elaboración del programa las docentes ponen en juego saberes didácticos y curriculares –algo superficiales o parciales- se constata también la falta de conciencia de dichos saberes e inter-juego, así como de la dimensión intelectual de la propia función docente. El involucramiento real, consciente y reflexivo por parte del cuerpo docente en la definición del programa de curso, posibilita el desarrollo de la dimensión profesional de la docencia universitaria, y con ello la concreción, en el programa de curso, de dos discursos pedagógicos que históricamente se han visto como independientes y hasta antagónicos.

Declaración Jurada

La suscrita Carolina Bolaños Cubero, cédula 401260518, hace constar bajo juramento que los contenidos que sustentan el Trabajo Final de Graduación: **El PROGRAMA DE CURSO: instrumento docente para articular la didáctica y el curriculum**, es investigación y producción original de la investigadora.

Declaro bajo la Fe de juramento:

Carolina Bolaños Cubero

Agradecimiento

En primera instancia quiero agradecer profundamente a mi familia el apoyo brindado durante este proceso, en el cual ha sido necesario combinar el tiempo familiar con el tiempo de estudio, en una dinámica que transforma un proyecto personal en uno colectivo.

Agradezco a Melania Brenes su acertada orientación desde el inicio de la elaboración del proyecto, asumida con seriedad y criterio profesional, pero sobre todo le agradezco su confianza, su respeto y la calidez de su trato.

Especialmente agradezco a Sonia Abarca Mora, quien siendo un referente psicopedagógico a nivel nacional e internacional, de quien he tenido el privilegio de desarrollar significativos aprendizajes a partir de su producción académica en el campo, y que, estando aún convaleciente, no dudó un segundo en brindarme su apoyo como lectora externa. Gracias por tus observaciones y tus enseñanzas, académicas y de vida.

Un agradecimiento sincero a las profesoras universitarias que participaron del estudio y que constituyeron los sujetos de investigación, aportando su tiempo, experiencia y conocimiento para que yo pudiera aprender.

Por último debo agradecer a las autoridades universitarias de la Universidad de Costa Rica la confianza depositada en mí para cumplir con este programa de maestría, al otorgarme el permiso de estudio, en el marco del acuerdo SEP-CONARE, con el cual pude hacer frente a las demandas académicas del posgrado.

Dedicatoria

Dedico el esfuerzo realizado en este proyecto a mi hijo Antonio y a mi hija Victoria, con la esperanza de que el ejemplo, en su propio proceso de crecimiento, cobre significado didáctico.

Tribunal examinador

Dr. Víctor Hugo Fallas

Director Sistema Estudios de Posgrado

Dra. Yarith Rivera

Directora Escuela de Educación

Mag. Beatriz Páez Vargas

Coordinadora Maestría en Psicopedagogía

M.Sc. Melania Brenes Monge

Directora TFG

Dra. Sonia Abarca Mora

Lectora externa

Tabla de contenido

RESUMEN	2
DECLARACIÓN JURADA	3
AGRADECIMIENTO.....	4
DEDICATORIA.....	5
TRIBUNAL EXAMINADOR.....	6
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	9
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	25
TEMA	35
PROBLEMA	35
PROPÓSITO.....	36
OBJETIVOS	37
ALCANCES Y LIMITACIONES	37
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	39
2.1 CONTEXTO UNIVERSITARIO GENERAL	39
2.2 ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS: EDUCACIÓN, ESCUELA, PEDAGOGÍA.....	43
2.3 EL CURRÍCULUM.....	44
2.4 LA DIDÁCTICA	50
2.4.1. <i>La didáctica en la universidad</i>	53
2.5 RELACIÓN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	56
2.6 PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA	59
2.7 SABER DOCENTE	64
2.8 PROGRAMA DE CURSO	67
2.9 CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA	82
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	89
TIPO DE ESTUDIO	89
3.1 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	89
3.2 UNIDADES INICIALES POR EXPLORAR	91
3.3 RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	92
3.3.1 <i>Descripción de los instrumentos para el trabajo de campo</i>	92
3.3.2 <i>Elaboración de los instrumentos:</i>	95
3.3.3 <i>Trabajo documental</i>	97
3.3.4 <i>Análisis de la información</i>	99
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	103
4.1 DIMENSIÓN PROFESIONAL DEL Y LA DOCENTE	104
4.1.1 <i>Participación en la definición del programa de curso</i>	105
4.1.2 <i>Poder de decisión en la definición del programa de curso</i>	109
4.1.3 <i>Saber docente involucrado en la definición del programa de curso</i>	116
4.2. PROGRAMA DE CURSO	121
4.2.1 <i>Elementos constitutivos del programa de curso</i>	121
4.2.2 <i>Orientaciones curriculares: administrativas/normativas</i>	122
4.2.3. <i>Orientaciones didácticas: enseñanza y aprendizaje</i>	127
4.3 LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES DEL PROGRAMA DE CURSO.	130
4.4 INTERRELACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA COMO ORIENTACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA.....	143

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	148
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	178
CONCLUSIONES	178
RECOMENDACIONES	184
REFERENCIAS	191
ANEXOS	197
ANEXO 1: TÍTULO I : PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, ESTATUTO ORGÁNICO DE LA UCR.	198
ANEXO 2: POLÍTICAS Y NORMAS CURRICULARES DE LA VICERRECTORÍA DE DOCENCIA	200
ANEXO 3: REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO ESTUDIANTEL.	212
ANEXO 4: GUÍA DE CONVERSACIÓN PARA EL GRUPO FOCAL.....	217
ANEXO 5: GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	219
ANEXO 6: ELEMENTOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS EN LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES E INTER-INSTITUCIONALES	221
ANEXO 7: EXTRACTOS DE DISCURSO DE LAS DOCENTES SEGÚN CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	225
ANEXO 8: RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	253

Capítulo I: Introducción

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Respecto a la investigación que se ha realizado acerca de la potencial vinculación entre la didáctica y el curriculum, y el papel que el programa de curso puede jugar en esta articulación, no se ha encontrado material que aborde este problema de manera específica, pues como lo plantea Díaz Barriga (2009), constituye un aspecto hasta ahora poco estudiado. Sin embargo, en relación cercana con este problema sí se evidencia en el ámbito universitario una preocupación por la formación pedagógica de los y las docentes, como condición necesaria para lograr, en materia del proceso educativo y la formación profesional, la reforma universitaria que se impulsa y requiere en la sociedad actual.

Esta preocupación, a pesar de no ser nueva, pues se ha manifestado ya desde hace más de tres décadas (Palomero, 2003), sigue hoy estando vigente y sin resolución. Esto lo evidencia Palomero en el estudio histórico que realiza acerca de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España, al revisar las principales revistas científicas durante un período de treinta años, y llegar a afirmar que del tema ha existido muy poca producción científica. Para lograr la articulación didáctica en la definición del programa de curso, tal y como nos plantea Díaz Barriga, es indispensable la puesta en juego del saber pedagógico de los y las docentes. Por tanto, el saber didáctico docente ha de desarrollarse propiciando su formación psicopedagógica, de manera que, al integrar este saber con el disciplinar propio, pueda construir, lo que Rita Angulo Villanueva (2007) ha denominado *la estructura conceptual científico didáctica*.

Por su parte, el curriculum ha venido siendo un tema de estudio y análisis

importante, tanto por el desarrollo de los discursos curriculares hegemónicos que se impulsan en el marco de la globalización, como por las reacciones que los mismos y sus prácticas han generado, sobre todo en el ámbito latinoamericano.

En este sentido encontramos el Seminario Curriculum y Siglo XXI en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que pretende, a partir de los resultados de trabajos de investigación, y la producción desarrollada por varias décadas, constituirse en un espacio interdisciplinario para el debate, la producción, el diálogo y la formación en el campo curricular. Este seminario ha producido varios textos que recogen la reflexión colectiva en torno al curriculum, así como el resultado de investigaciones de programas doctorales en educación que tratan el tema del curriculum.

De la revisión bibliográfica realizada en torno a la pedagogía universitaria, la didáctica y el curriculum, podemos señalar, entre los más significativos para efectos del presente estudio, los aportes de los siguientes:

El estudio realizado por Ventura (2011) en el que analiza los resultados de la producción científica de la última década (2000 – 2010), en relación con los estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la educación superior, especialmente en América Latina y el Caribe. Esto como apoyo psicopedagógico que sustenta la calidad educativa en la universidad. Explicita la autora que el objetivo del trabajo es *“...específicamente el análisis de las prácticas de enseñanza y apoyo psicopedagógico en el sistema universitario durante la última década (2000-2010)”* (p. 143).

Considera principalmente importante el tema, puesto que ha sido recurrente el cuestionamiento que se hace a la calidad educativa universitaria, ante las exigencias de *“promover discursos y prácticas que instauren las bases de un pensamiento crítico y reflexivo que permita comprender y actuar en la sociedad actual”* (Ventura, 2011: 143). Además, ante la situación que enfrenta la educación superior respecto a la coexistencia de múltiples interpretaciones al concepto de calidad y a las dificultades de su medición, por lo que considera necesario, principalmente acerca de la calidad de la enseñanza, tomar en su abordaje tanto aspectos teórico-conceptuales como metodológicos y operacionales.

Para desarrollar el estudio se fundamenta en la teoría de los estilos de aprendizaje, haciendo un análisis de las diferentes perspectivas que le permiten construir una clasificación de enfoques teóricos de los estilos de aprendizaje, considerando diversos autores, categorías de análisis e instrumentos.

De la lectura del artículo se infiere que, metodológicamente, el estudio consistió en un análisis documental con el fin de explorar el “estado del arte” desarrollado durante una década, acerca del tema de los estilos de aprendizaje como elemento fundamental para definir la calidad de la enseñanza.

El estudio realizado por Ana Clara Ventura (2011) aporta elementos al trabajo que se presenta en este documento, en varios sentidos:

- Permite tener un panorama de las investigaciones y desarrollos teóricos que al respecto de las orientaciones psicopedagógicas a nivel universitario se han dado en los últimos años.
- Estos estudios a nivel universitario respecto a los estilos de aprendizaje, serán de gran ayuda para vincular, posteriormente, los estilos de aprendizaje de la población estudiantil con los estilos de diseño curricular, particularmente del diseño micro que hacen los y las docentes universitarias, en el cual se explicita el enfoque de enseñanza docente.
- Las referencias que aparecen en el artículo ofrecen una orientación acerca de material de importante valor para el presente estudio, así como otros relacionados, que se pretendan efectuar; pues algunas refieren a elementos teóricos y conceptuales, así como a investigaciones empíricas.
- Para la elaboración del marco teórico en estudios que se pueden derivar de esta investigación, algunas de las ideas desarrolladas en el artículo serán de utilidad, sobre todo en cuanto a:
 - La clasificación de los enfoques teóricos de los estilos de aprendizaje.
 - Las corrientes psicológicas predominantes en la educación superior.
 - La vinculación entre los estilos de aprendizaje y la enseñanza universitaria, en cuanto al diseño de estrategias de enseñanza acordes con los estilos de aprendizaje y los resultados positivos en el proceso de aprendizaje, lo cual permite sustentar conceptualmente el saber pedagógico y didáctico que debe tener el docente y la docente universitarios y que explicita en el programa de curso, en la definición de las estrategias adecuadas para la población que atiende. Por otra parte

también es rescatable el planteamiento que hace la autora en cuanto a la necesidad del desarrollo de la autonomía y las capacidades cognitivas en los y las estudiantes, elemento fundamental que debe explicitarse también en los programas curriculares como propósitos de la enseñanza, además de los contenidos disciplinares.

Por otra parte Guzmán (2011), en un artículo científico, analiza las investigaciones recientes sobre el tema de la calidad en la enseñanza universitaria y realiza un balance crítico de sus principales aportaciones para obtener sugerencias que ayuden a mejorarla. Considera importante el estudio, dadas las fuertes presiones que sufren los sistemas de educación superior a nivel mundial, en el sentido de elevar la calidad de su enseñanza. Indica que esto se ha convertido en una prioridad estratégica para estos sistemas.

Puesto que el artículo es el resultado de la revisión del tema de la calidad en la enseñanza universitaria a través de diferentes investigaciones, parte de indicar, en cada apartado, lo que al respecto se evidencia en dichas investigaciones, sin que explicita claramente el sustento teórico-conceptual del que parte. Sin embargo, de la lectura del artículo se puede inferir, por los elementos que destaca de las investigaciones, así como por la forma en la cual los analiza, que el autor se posiciona, psicopedagógicamente, en una orientación constructivista, respetando otras visiones adoptadas en las diferentes investigaciones analizadas.

Del mismo modo que con respecto al posicionamiento teórico del que parte el autor, el tipo de estudio realizado no se explicita en el artículo, pero se infiere que el

mismo consistió en un análisis documental a partir de algunas categorías preestablecida o definidas a posteriori, que orientan la organización del mismo. La información aportada por este estudio constituye un buen aporte a la presente investigación, pues aborda el tema de la calidad de la enseñanza superior, centrándose en el proceso educativo (y no en lo administrativo como se suele plantear en el discurso de la calidad de la educación superior en nuestro contexto). Entre las categorías del estudio que organiza el artículo y que aporta a la presente investigación está el concepto de calidad del que parte, pues la conceptualiza como

“la que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes y alcanza las metas establecidas para este nivel” (Guzmán, 2011:130),

Este contrasta bastante con las conceptualizaciones de calidad de la educación superior que se plantean en el discurso de la calidad, los cuales apelan, en su mayoría a elementos de carácter administrativo o de gestión, dejando por fuera en sí el proceso educativo. Resulta significativo como base de la presente investigación, la caracterización que hace el autor del (y la) docente universitario, para el cual describe el contexto en el que se da el trabajo docente, así como la condición de profesión que atribuye a la docencia universitaria, lo que sienta las bases para comprender las exigencias del dominio teórico y metodológico en materia didáctica y curricular, que como profesional ha de tener.

Además, resulta vital para el planteamiento que se hace de la vinculación entre los discursos curricular y didáctico, el planteado por Guzmán (2011) respecto a la incoherencia entre el modelo curricular y el saber pedagógico docente, al indicar que

“Los cambios en la docencia no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica didáctica o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente —donde son sinónimos enseñar y exponer— para ayudar a los profesores a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse dispuestos a vivir nuevas experiencias educativas” (Guzmán, 2011:132).

Es importante indicar entre los hallazgos que el investigador, en materia de buenas prácticas docentes, resalta de los estudios analizados en su investigación, aquellas en las cuales los y las docentes se caracterizan por poseer un gran dominio disciplinar, capacidad de simplificación de aspectos complejos de la disciplina, además de poseer conocimientos amplios acerca del proceso de aprendizaje, e interés por enseñar. En síntesis, un saber docente en el que se conjuga el conocimiento o experticia disciplinar, con el conocimiento pedagógico o didáctico y una vocación por la docencia.

Al ser éste un estudio que analiza varias investigaciones respecto a la calidad de la docencia universitaria, ofrece una orientación a la búsqueda de antecedentes y desarrollos conceptuales en materia de las funciones, saberes y deberes en la docencia universitaria. Orientación que también aporta a la parte metodológica del estudio, como es el caso de la investigación realizada por Alfonso Cid, Andrés Pérez y Miguel Zabalza (2009), en la cual a partir de una muestra de 15 docentes, de entrevistas y grabaciones de clases, logran analizar tres dimensiones didácticas, entre ellas la planificación (además de la ejecución y la evaluación), aspecto que se relaciona directamente con el problema de investigación planteado en este estudio. Además, se constata lo que otros autores han planteado respecto al saber didáctico de los docentes universitarios, al concluir el estudio que los profesores están más centrados en las disciplinas que

dominan que en las condiciones requeridas para lograr el aprendizaje por parte de los estudiantes.

El artículo plantea así diversos aspectos que aportan al marco conceptual del presente trabajo, sobre todo porque la calidad de la enseñanza en educación superior está centrada en el y la docente; así en el estudio se exploró la participación del y la docente en el diseño curricular micro, a través de la elaboración del programa de curso, como medio para articular la planificación curricular de las carreras con el saber didáctico de docentes, a partir de las categorías de docente y de buenas prácticas educativas a nivel universitario señaladas en este artículo.

Por otra parte, las referencias del artículo constituyeron en sí mismas una orientación para la indagación teórica y empírica del trabajo.

Relacionado también con el análisis acerca del saber docente, específicamente en cuanto a las conceptualizaciones que acerca de la enseñanza tienen docentes universitarios y la relación de éstas con su práctica, se encuentra el estudio realizado por Ariana De Vincenzi (2009), quien investiga este tema con 25 profesores universitarios de la carrera de medicina.

Coincide la autora en considerar importante este tipo de estudios, en virtud de las transformaciones de la sociedad actual y las nuevas demandas a las capacidades de los y las profesionales; por lo que se requiere de una profunda reflexión acerca de los enfoques y prácticas en la enseñanza universitaria, en relación con la intervención didáctica que posibilite la formación de los y las profesionales adecuadas para los

nuevos contextos sociales. Es decir, apela a la necesidad de fundamentar el saber docente desde una perspectiva científica (la didáctica como ciencia de la enseñanza), para posibilitar una formación acorde con las demandas y necesidades de la sociedad actual.

En términos generales, se puede decir que para su estudio la autora se posiciona en un enfoque pedagógico constructivista, desde el cual desarrolla básicamente dos tipos de conceptos: modelos explicativos de la práctica docente y enseñanza a partir del concepto de teorías implícitas. Para ello se apoya en autores constructivistas y críticos de la educación, tales como Carretero, Pérez Gómez, Sacristán, Pozo, Rodríguez, Marrero y Zabalza.

Respecto al saber docente, parece fundamental para el estudio actual, el concepto de las teorías implícitas o intuitivas de las que parte, pues si el estudio aborda la vinculación entre las prescripciones institucionales o curriculares con la teoría didáctica a través de la acción del y la docente universitaria al elaborar el programa de curso, se trata en definitiva de aproximarse al saber didáctico o teorías pedagógicas que ha construido a partir de su historia personal, incluida en ésta tanto la formación pedagógica como la práctica docente. Por tanto, la idea de Rodríguez y Marrero (Citado por De Vicenzi, 2009), cobra vital importancia:

“Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 245) definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 90).

Así, dado que el artículo de investigación realiza una descripción de los modelos pedagógicos que subyacen en las diferentes prácticas docentes, con base en el análisis de otras investigaciones y desarrollos teóricos constructivistas, así como también a partir de la propia investigación, esto sirvió para identificar en las docentes que participan del presente estudio, los modelos o teorías pedagógicas implícitas que determinan el rol que tiene el programa de curso y la forma en la cual participan en su elaboración.

Por otra parte, desde la perspectiva metodológica resulta interesante ahondar en este estudio, pues el mismo combina un diseño descriptivo, en el que se indagan las concepciones de enseñanza que tienen los y las docentes, mediante un instrumento psicométrico; con un abordaje cualitativo, el cual consistió en realizar observación directa de las prácticas concretas de enseñanza, utilizando para ello una ficha semi-estructurada de observación de clases. La investigadora logra conciliar estas dos perspectivas de investigación, al desarrollar una de las aristas de la investigación por medio del estudio cuantitativo, mientras que para la otra la perspectiva idónea es la cualitativa. En este sentido, resulta significativo el estudio, pues evidencia que un problema de investigación es posible abordarlo a partir de la combinación de métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, en virtud de los propósitos del mismo.

En materia de didáctica universitaria, como se expuso al inicio de este apartado, existe una gran preocupación, pues hasta ahora no ha sido requisito para desempeñarse en la docencia universitaria, el que se posea formación pedagógica. En esta línea, Juan Miguel Camparario (2002) aborda el problema de la formación didáctica del profesor universitario de ciencias en España, en su artículo *Asalto al castillo: ¿a qué esperamos*

para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?

Pretende el autor con ello plantear la situación, como una prioridad en el área de conocimientos de didáctica de las ciencias. Considera que es un tema importante, pues en el contexto de los cambios sociales que se experimentan en el nuevo siglo, y al que se enfrentan las universidades, se demanda de los y las docentes universitarias funciones y competencias, para las cuales no han sido preparados/as y que constituye un tema poco estudiado.

Discute que en general acerca de la didáctica de las ciencias ha sido poca la investigación y desarrollo, y que a nivel universitario ha sido prácticamente nula; por lo que la situación problemática se irradia a otros niveles educativos, en un círculo vicioso, plantea al respecto que:

“En nuestro caso, las implicaciones que tiene este problema se extienden al dominio de la enseñanza secundaria. En efecto, como señalan Cartaña y Comás, «la deficiente formación didáctica que tienen, en general, los profesores de ciencias de las facultades (y que, dicho sea de paso, no suelen reconocer) la han transmitido a sus alumnos (profesores de secundaria) y éstos, a su vez a sus alumnos» (Cartaña y Comás, 1994: 262).” (Citado por Campanario, 2002: 316).

El artículo es un análisis conceptual y contextual de la situación de la docencia universitaria en las Facultades de Ciencias en España, por lo que es un ejercicio de reflexión alrededor del tema propuesto, para lo cual el autor realiza una revisión de la propia experiencia como docente universitario en cursos de diversa índole, incluidos cursos de elaboración de textos científicos, en combinación con indagación bibliográfica. Esta reflexión le permite caracterizar a la población docente universitaria

del área de ciencias básicas; determinar los enfoques didácticos inadecuados para la enseñanza de las ciencias y analizar los problemas que de éstos se derivan, para determinar posibles soluciones y los logros esperados con dichas propuestas.

El autor parte de un amplio conocimiento pedagógico contemporáneo (constructivista, cognoscitivista) por lo que echa mano a conceptos como la construcción intuitiva del saber pedagógico de los y las docentes y del papel de la experiencia histórica que como estudiantes en facultades de ciencias básicas han tenido en la construcción de dicho saber. Por su parte, en todo momento se observa implícita la teoría del aprendizaje significativo como eje central en la elaboración de proyectos de capacitación para el profesorado universitario en ciencias.

A pesar de que el artículo tiene casi diez años, y de que trata el tema en particular para docentes universitarios del área de ciencias básicas, se considera que es importante para este estudio, pues constituye un análisis acerca del saber pedagógico y didáctico de los y las docentes universitarias/os. Principalmente, porque realiza un análisis histórico acerca de la formación pedagógica de este profesorado, o más bien de la falta de formación que históricamente ha tenido y de las oportunidades y condiciones para su desarrollo en el nuevo siglo.

De forma tal, que dicho análisis histórico constituye una base para contextualizar la labor docente universitaria, en la cual se enmarca la tarea de elaboración de los programas de curso por parte de esta población; ya que en dicha tarea entran en juego sus saberes didácticos, además de los disciplinares.

Por otra parte, los planteamientos que hace el autor acerca del escaso o ausente desarrollo conceptual, producto de procesos de investigación, respecto a los y las docentes de educación superior, viene a corroborar lo expuesto en la justificación del problema de investigación, puesto que el presente estudio pretende constituir un aporte a este campo desatendido por la investigación educativa. Al respecto, dice Campanario (2002):

“Dado que el conocimiento riguroso de los profesores universitarios, fruto de un proceso continuado de investigación, no existe, hemos de conformarnos con los escasos resultados publicados (Mellado, 1999), las impresiones personales o las conclusiones de los muy numerosos artículos periodísticos y de opinión que abordan directa o indirectamente el tema” (p.317).

Concretamente acerca de la elaboración de programas de curso, o planificación del curso por parte de los y las docentes, en el apartado acerca de los errores que se cometen en la formación didáctica y en el que aporta sugerencias o propuestas para esta formación, aborda aspectos específicos de planificación y elaboración de programas de una forma crítica, en el sentido de que centrarse en aspectos como el aprendizaje de la redacción de objetivos no tiene sentido en sí mismo, si esto no tiene implicaciones directas en las prácticas pedagógicas. Este punto es fundamental con el tema de investigación pues es precisamente el planteamiento del problema que se propone investigar: el saber didáctico que docentes universitarios/as ponen en juego al elaborar su programa de curso, entendida la didáctica como un saber científico no restringido al ámbito técnico únicamente.

En cuanto a los aspectos metodológicos para la elaboración de programas de curso, el artículo de Nicolás Martínez (2007) plantea una guía para docentes en materia

de planificación de un curso, que pretende constituirse en un documento orientador para docentes universitarios respecto a los principios básicos de la planificación curricular, especialmente para la mayoría que no tienen formación pedagógica. El problema que trata es en sí la planificación de un curso universitario, centrado en la elaboración del programa del mismo.

El investigador realiza un ejercicio de conceptualización y elaboración de un documento orientador para docentes universitarios; partiendo del hecho de que la mayoría de docentes no cuenta con conocimientos pedagógicos y didácticos que oriente en esta parte de su trabajo docente (y probablemente en otras también), por lo que constantemente es planteado como una dificultad o deficiencia. Esta preocupación por parte de Martínez no hace otra cosa que corroborar la tesis planteada en las otras investigaciones y bibliografía consultada, respecto a la falta de formación pedagógica del profesorado universitario.

Por tratarse de un documento orientador para la planificación curricular a nivel micro, parte de la discusión del concepto de planificación, llevándolo en todo momento al ámbito curricular y didáctico, como un *“proceso de toma de decisiones para la elaboración del curriculum, anticipado a su puesta en práctica”* (Martínez, 2007, p. 233). Así, realiza una discusión o conceptualización de los términos implicados: proceso, curriculum y anticipación, que da cuenta del enfoque pedagógico y/o epistemológico en el que se posiciona.

Describe las actividades en las que se constituye el proceso de planificación y propone los siguientes componentes para ello: configuración del espacio y el tiempo,

establecimiento de la estructura del documento y, discusión y resolución de las interrogantes acerca de la enseñanza y la evaluación (qué, para qué, cuándo, cómo, a quién). Evidentemente en esta discusión está implícita la relación entre la didáctica y el curriculum como discursos pedagógicos, pues apela a preguntas cuyas respuestas están vinculadas con la teoría didáctica, para resolver un asunto curricular como es el diseño a nivel micro.

Destaca en todo momento el planteamiento de la flexibilidad de la planificación, identificándola como una anticipación a las acciones, que permite orientarlas, mas no limitar su desarrollo. Cierra el planteo conceptual con una discusión respecto a la calidad de la planificación y de su importancia para la labor docente, más allá de un mero trámite burocrático.

Como profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, el autor identifica el problema que aborda a partir de su experiencia con docentes universitarios, y de las dificultades que la planificación supone para éstos. Ante tal situación, realiza una revisión conceptual de carácter bibliográfico, así como una reflexión a partir de su propia experiencia, para concretar un sustento teórico respecto a la planificación curricular que le permita, luego, proponer un esquema de organización de un programa de curso universitario. Realiza un ejercicio académico de carácter conceptual y técnico, apoyado en la evidencia empírica que se ha producido a partir de la experiencia del autor.

Este artículo ubica la tarea de elaboración de los programas de cursos universitarios, como parte de la planificación curricular, más allá de un simple trámite

burocrático, sino planteándolo como una tarea reflexiva, por parte de los y las docentes, acerca de cómo desarrollar sus funciones docentes, evidenciada en el siguiente texto de Nicolás Martínez (2007):

“Algunos han calificado la planificación de su materia como burocracia pedagógica. ‘Lo importante es tener la idea, dicen, no tenerla escrita’. Pero no siempre es así. Efectivamente, a veces, el proceso de planificación no pasa de ser un mero cumplimiento de las exigencias que la burocracia administrativa nos plantea: las cargas docentes, los programas de las asignaturas, los momentos de las tutorías, etc. y todo lo englobamos en el mismo saco de las ‘exigencias burocráticas’. Pero esa ‘idea’ no es sino el reflejo de lo mal que se ha entendido el sentido de la planificación y la importancia que la formalización de los proyectos formativos tiene” (p. 236).

El planteamiento que se hace en este artículo, como se indicó antes, se relaciona directamente con el trabajo que aquí se desarrolla, pues en las interrogantes orientadoras para la definición de la enseñanza y la evaluación, el autor incluye las preguntas fundamentales, desde el punto de vista didáctico, como son: qué, para qué, cómo, cuándo y a quién; las cuales requieren, para ser respondidas, poner en juego el saber didáctico de los y las docentes universitarios.

Por último, el artículo de Marín Méndez (2011) constituye una pequeña reflexión que hace la investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, México, cuyo objetivo es presentar el libro compilado por Juan Ignacio Pozo y M. del Puy Pérez. Ubica el texto de Pozo y Pérez en el contexto europeo, específicamente en el proyecto europeo de conformación del Espacio Europeo de Educación Superior y del cambio que al respecto supone dicho proyecto para las universidades.

Aunque se trata de la presentación de un libro, se considera muy valioso este artículo, pues orienta acerca de la temática del libro, explicando su propósito y cada uno de sus apartados, lo que permite identificar dicha obra como valiosa para el presente estudio y otros que se deriven de él, dado que el tema principal del libro es la necesidad de promover nuevas formas de enseñar y aprender en las universidades, y plantea relevante que *“el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se lleven a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos”* (Marín, 2011:201-202). Así, se observa la trascendencia del libro, pues da un lugar importante a la planificación curricular para conseguir los propósitos de la educación superior, en términos de aprendizaje. Esto en función del propio título del libro, **Psicología del Aprendizaje Universitario, la formación en competencias**, que se vincula con el saber pedagógico, didáctico, o psicopedagógico a nivel universitario y la planificación curricular de este nivel educativo.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La educación universitaria hoy se ve sometida y presionada a transformarse en virtud, principalmente, de las demandas que reclama el mundo del trabajo, el cual se ha modificado significativamente en el contexto de la globalización, caracterizado por la liberación de los mercados y el ritmo que las tecnologías de la información y la comunicación han impreso en la producción de bienes y servicios. Es decir, se demanda a la universidad transformarse para atender a las necesidades de la llamada sociedad del conocimiento (Orozco, 2006).

Por otra parte, los grandes problemas o realidad mundial, caracterizada por el deterioro ambiental, las crisis energética y alimentaria, el ensanchamiento de las brechas

económicas y sociales, el fenómeno de las migraciones, las guerras por las fuentes de energía y la hegemonía económica, el comercio ilegal de drogas y personas, demandan también a la universidad un mayor compromiso y una visión crítica, solidaria y planetaria por parte de los y las profesionales que forma.

Todas estas, tanto las demandas del mercado laboral, como las necesidades sociales, requieren un replanteamiento de las prácticas universitarias que van desde el diseño de los proyectos curriculares, hasta las prácticas de aula, pasando por todas aquellas actividades y dinámicas institucionales que forman parte de la vida universitaria y que perfilan la formación profesional de quienes se educan en las universidades.

El proyecto educativo de las universidades entonces, está siendo revisado y ajustado al tenor de los discursos pedagógicos y las políticas en materia de educación superior. Así observamos, en forma bastante generalizada, el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, la orientación al diseño curricular por competencias –como resultado de la influencia europea-, el carácter internacional de las carreras, la modificación de la relación entre el estado y la universidad, el diseño de las carreras centrado en los resultados de aprendizaje, entre otras.

Todo esto requiere también cambios en los roles docente y estudiantil, que posibilite la concreción, en la práctica, de los propósitos de esta reforma universitaria. Para el caso de los y las docentes, la exigencia implica integrar las prescripciones curriculares o proyecto político educativo (lo institucional), con las estrategias didácticas (saber docente) pertinentes según el área de conocimiento. El educador y la

educadora se ven enfrentados a la necesidad de hacer concordar los propósitos de este proyecto educativo con una práctica educativa transformadora acorde con las necesidades de quien aprende y se forma.

Supone para el cuerpo de profesores y profesoras un ejercicio docente alternativo al tradicional, de acuerdo con los desarrollos teóricos de la psicología y el aprendizaje.

Al respecto Quesada (2011) apunta que

“El nuevo profesor debe afrontar estas demandas con capacitación constante. Además de dominar su área de conocimiento, debe conocer la didáctica específica de esa área así como capacitarse en el uso de TIC¹ para utilizarlas en la mediación pedagógica. Debe conocer muy bien sus nuevos roles y el perfil que se busca en él, como mediador pedagógico, motivador a lo largo del proceso de aprendizaje, como planificador de las distintas experiencias de aprendizaje y su rol principal como agente de cambio educativo” (p.25).

El rol docente de los profesores y profesoras universitarias exige entonces una sólida formación disciplinar y, como lo señala Palomero (2003), *“estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad.”*(p. 23)

Observamos entonces como se hace necesario el saber docente en términos de teoría, métodos, metodología, técnicas e investigación didáctica a nivel universitario, que le permita, con criterios psicopedagógicos, orientar su labor como ‘enseñante’, a fin de lograr el propósito fundamental de toda labor docente, cual es el aprendizaje por parte de los y las estudiantes. Como se ha indicado, arribamos a un cambio en el ejercicio y prácticas docentes universitarias, pues ha sido tradicional que el y la docente

¹ Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nota al pie insertada por la investigadora.

universitaria sean seleccionados/as por ser autoridades científicas, investigadores/as, profesionales con un gran dominio en su campo disciplinar y/o profesional; la mayoría de las veces, sin formación docente, lo que ha implicado una práctica docente, sino ingenua, sustentada, casi inconscientemente, en la imitación, la repetición de modelos, y centrada esencialmente en la transmisión de información y conocimientos.

“Tradicionalmente se ha considerado que el ejercicio docente a nivel universitario no se fundamenta en un saber pedagógico, ni didáctico; en su lugar se requieren docentes con desarrollos académicos y científicos en un área determinada del saber. Un indicio de ello es que para seleccionar a los profesores universitarios no es un requisito la formación en pedagogía, ni en didáctica, más bien es indispensable la formación como investigadores” (Grisales y González, 2009: 78).

Es así como el cuerpo docente en su labor de formación profesional, centra su ardua tarea en el contenido disciplinar y, sustentados en una tradición positivista de la enseñanza, invierte su energía en dictar su clase, procurando con ello demostrar su conocimiento y experticia en dichos contenidos o saberes disciplinares, pero sin detenerse a reflexionar si los mismos están llegando y generando, en sus estudiantes, una evolución en el desarrollo conceptual y procedimental propios de la profesión; es decir, sin ser conscientes, como plantean Grisales y González (2009), del papel que cumplen en el aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Entendiendo el aprendizaje como

“... un proceso interno del alumno, de naturaleza sociocognitiva, cuyo resultado depende de las interacciones socioafectivas y la puesta en marcha de elementos motivantes. Como fenómeno, es estudiado principalmente por la psicología del aprendizaje, pero debido a su importancia para los procesos de enseñanza, es interpretado y aplicado por la pedagogía y la didáctica.” (Díaz, Damaris, 2001: 68-69)

Es evidente la importancia que la psicopedagogía tiene para el ejercicio docente a nivel universitario, por lo que en la planificación de las carreras y los cursos, necesariamente ha de contarse con criterios psicopedagógicos que permitan, para el caso de los planes de estudio, no enfocar la atención solamente en la lógica disciplinar, sino considerar como criterio fundamental las posibilidades de ser aprendidos por la población estudiantil.

En este sentido, el estudio que aquí se presenta podría aportar a la psicopedagogía elementos orientadores acerca de cómo los y las docentes universitarias pueden considerar, además de criterios de lógica disciplinar al diseñar los planes de estudio y los programas de curso, criterios psicoeducativos que posibiliten los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje por parte de la población estudiantil. Esto es especialmente importante, pues como lo señala Palomero (2003).

“...mientras que en los demás niveles educativos está regulada la formación psicopedagógica del profesorado, en la Universidad no existe norma alguna al respecto, como si el simple dominio de la materia a impartir fuera requisito suficiente para su adecuada transmisión por el profesor, y garantía de aprendizaje para el alumno. De esta forma, la especialización psicopedagógica del profesorado universitario sigue estando de hecho a merced del voluntarismo de los docentes.” (p. 29)

Por tanto, si con el estudio actual se logran proponer algunas pautas para la elaboración de los programas de curso, con las que los y las docentes universitarias puedan tomar decisiones didácticas, a fin de posibilitar el aprendizaje; podría ser posible entonces propiciar la formación psicopedagógica de la población docente universitaria a partir de un elemento tan cercano y cotidiano como lo es el programa de curso.

Esta tradición de la docencia universitaria, así como en otros niveles educativos,

tiene sus raíces, en los caminos que los discursos pedagógicos han seguido a partir del desarrollo de la sociedad industrial. De acuerdo con Díaz Barriga (2009) el saber docente, es decir la didáctica, como discurso pedagógico, fue sustituido por el discurso curricular, como respuesta de la escuela a las demandas del industrialismo, que requería mano de obra calificada y una dinámica social democrática. Esto generó un nuevo discurso pedagógico, en el cual las decisiones acerca de la finalidad de la escuela, lo que se debía enseñar, cuándo enseñarlo, fueron realizadas por especialistas y autoridades políticas, externas a la práctica. Esto es el nacimiento y desarrollo de la teoría curricular, la cual,

“...responde a varios elementos: a) a una perspectiva pragmática de formar al hombre para ejercer su ciudadanía, para un desempeño democrático, incorporarse al mundo del trabajo y para el progreso personal y social; b) a la necesidad de la industrialización de formar al trabajador que tenga los conocimientos y habilidades que se requieren para un buen desempeño de su tarea, así como las actitudes que le permitan integrarse a un sistema productivo, y c) a las exigencias de un sistema escolar en conformación para determinar un ordenamiento institucional de los contenidos que deben ser trabajados en diversos tramos de los planes de estudios, a un respeto de un conjunto de normas en torno al número de horas y días que deben estar los alumnos en la institución escolar, así como a la distribución de asignaturas que requieren ser trabajadas en el lapso de un curso. Desde el punto de vista epistémico, la teoría curricular responde a los intereses de la industrialización y del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2009: 15).

Con el fin de poder comprender la relación que este autor plantea entre estos dos saberes o discursos pedagógicos, así como la propuesta para que puedan ambos integrarse en la práctica educativa, se hace necesario conceptualizar cada uno de ellos, en el sentido que son considerados en este trabajo.

Desde una visión amplia y siguiendo a Alicia de Alba (1995), el curriculum es una propuesta político-educativa en la cual se conjugan las diversas visiones de mundo, las

creencias, los prejuicios, los valores de los sujetos participantes (estudiantes, docentes, administrativos, egresados, empleadores, colegios profesionales, comunidad científica específica), para arribar a una síntesis cultural mediante procesos de negociación o imposición de los grupos en una constante lucha de fuerzas. Por su parte, el curriculum está conformado por dos componentes: lo estructural-formal (lo declarativo, la organización y normativa institucional) y lo procesal-práctico (lo vivido, lo que ocurre en la dinámica escolar, su devenir).

Ángel Díaz Barriga (2009) identifica al curriculum como lo institucional, por tratarse del proyecto educativo de la escuela o del sistema educativo. Para el caso de la educación superior, constituiría el proyecto educativo de la institución de educación superior, el cual, como se señaló anteriormente, se ve influido también por el contexto social, económico, político, tanto local, como regional y mundial.

Por su parte, la didáctica ha sido considerada la ciencia de la enseñanza, y por tanto del saber del docente. Como lo plantea Camilloni (citado por Díaz, 1999), *“la didáctica es la teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento”* (p.109).

La didáctica, como saber del y para el y la docente, nos amplía posteriormente Díaz H (2001):

“...es una ciencia interdisciplinaria, cuyo campo de estudio es la enseñanza con todas sus particularidades. Posee métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella, acordes

con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios y de las instituciones escolares” (p.65).

Discute Damaris Díaz (1999), cómo la didáctica como ciencia ha sido desconocida o no muy bien entendida, pues gracias a la tecnocracia y a la pedagogía positivista, se la ha asociado casi de forma exclusiva con el uso de los medios, lo que ha provocado, por una parte que haya sido relegada incluso por el propio cuerpo docente, y por otra que se haya limitado su desarrollo científico.

En este orden de cosas, en el cual la teoría curricular, como ciencia que permitió el desarrollo de los sistemas educativos en respuesta a los intereses de la industrialización, fue creciendo en el plano conceptual y metodológico (técnico y tecnológico), y fue sustituyendo a la didáctica como ciencia y arte del y la docente, con lo que ésta última se vio significativamente afectada en su desarrollo como ciencia.

De esta manera, la teoría curricular fue poniendo el énfasis en la definición de las estructuras institucionales, los objetivos educacionales y particularmente en los contenidos que, sustentados en la tecnología educativa, privilegió su organización y la evaluación. De esta manera se fue tecnificando la labor docente y perdiendo la dimensión científica de la didáctica, que aporta teoría, visión metodológica, método y técnicas para la enseñanza.

En la educación superior esto ha sido significativamente evidente, pues los planes de estudio, que se diseñan en el marco institucional (con su finalidad y normativa), han sido contruidos mediante esquemas tecnológicos que privilegian a los contenidos

disciplinares como productos en sí mismos, estando ausente en estos diseños las reflexiones acerca de los métodos por los cuales se han generado dichos contenidos, y por tanto de la forma en la cual pueden ser aprendidos.

“Pensar que el contenido de las ciencias prima sobre el método con el cual se han construido, porque los profesores no han creado metódicamente estos conocimientos, es desempeñar la docencia para la reproducción del saber, en lugar de la construcción del mismo, lo cual lo único que hace es privilegiar los procesos instructivos, no permitir el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, ni aprovechar el carácter formativo de los contenidos que se imparten, entre otros aspectos” (Grisales y González, 2009: 80).

Por tanto, el profesorado universitario requiere desarrollar un saber pedagógico-didáctico que oriente su quehacer en procura del aprendizaje por parte de los y las estudiantes. Saber que si bien cada docente ha ido construyendo a partir de la propia práctica (en los casos en los cuales reflexiona acerca de ésta), carece de los desarrollos teóricos correspondientes.

Al respecto Damaris Díaz (1999) plantea que

“La carencia de una Didáctica Universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculo con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo” (Díaz, Damaris, 1999:109).

La labor docente ha sido entonces un tomar la prescripción institucional, curricular, y, centrándose en los contenidos, definir la forma en la cual transmitir dichos contenidos a sus estudiantes, en forma bastante generalizada por medio de la oralidad.

Por tanto, como se indicó antes, el contexto actual y las nuevas exigencias al cuerpo docente, demanda de éste, además de cumplir con lo establecido institucionalmente, con el proyecto educativo, un conocimiento teórico acerca de la enseñanza y una docencia consecuente en procura de la eficacia de su labor en términos de aprendizaje. Es decir, una confluencia de saberes curricular y didáctico.

“El hecho de que el profesor universitario posea conocimientos en pedagogía y didáctica, y los ponga en práctica durante su ejercicio docente, constituye una forma de transparentar la clase, es decir, de hacer consciente su práctica, lo cual conduce a que la selección de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes. Es acá donde está la esencia del currículo y de la didáctica, en reconocer lo que es necesario aprender, para definir lo que se necesita enseñar” (Grisales y González, 2009: 80).

En este sentido, Ángel Díaz Barriga (2009) nos propone que para lograr esta articulación entre el curriculum y la didáctica, que supere la escisión entre ambos discursos o saberes pedagógicos, el y la docente cuentan con un instrumento fundamental, a partir del programa de curso, pues éste *“Es el lugar que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional expresado en el campo del curriculum y los propósitos, compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esta profesión”* (p.17).

Es entonces, mediante la participación activa en la toma de decisiones respecto al programa de curso, a través de la organización de los contenidos curriculares ya seleccionados, la creación de estrategias para el aprendizaje de los mismos y la definición de las actividades de aprendizaje y la evaluación, que el y la docente logra

recuperar su saber docente, su protagonismo, a la vez que atiende los requerimientos institucionales.

El presente estudio pretende determinar cómo en la práctica universitaria de una carrera se lleva a cabo esta síntesis entre curriculum y didáctica, mediante el involucramiento de los y las docentes de una cátedra en la definición del programa de los cursos, y de qué manera su saber didáctico entra en juego en dicha definición.

Este campo ha sido poco estudiado, por lo que éste estudio constituye un primer acercamiento a un aspecto de la docencia universitaria fundamental para reivindicar la labor de profesores y profesoras, en procura de lograr elevar la calidad de la formación profesional universitaria.

TEMA

La intervención del y la docente en la elaboración de los programas de curso como instrumento para articular la estructura curricular (lo institucional) y el saber didáctico (enseñanza).

PROBLEMA

Fenómeno central:

La articulación entre los aspectos curriculares (institucionales) y los aspectos didácticos (docentes) en la elaboración del programa de curso, por parte de docentes universitarios/as.

Conceptos vinculados:

- Forma en que los y las docentes universitarios/as intervienen en el diseño del programa de curso.
- Manera en la que los y las docentes universitarios/as ejercen su poder en la definición curricular del programa de curso.
- Saberes curriculares y saberes didácticos que docentes universitarios ponen en juego al elaborar los programas de curso.
- Orientación pedagógico-didáctica del programa de curso para la docencia universitaria.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo se lleva a cabo la síntesis entre curriculum y didáctica en la práctica universitaria, mediante el involucramiento de los y las docentes en la definición del programa de los cursos, y de qué manera su saber didáctico entra en juego en dicha definición?

PROPÓSITO

Analizar cómo se lleva a cabo la síntesis entre curriculum y didáctica en la práctica universitaria, mediante el involucramiento de los y las docentes en la definición del programa de los cursos, y el rol de su saber didáctico en dicha definición.

OBJETIVOS

1. Determinar de qué manera los y las docentes universitarias intervienen en la definición del programa de los cursos que imparten.
2. Identificar qué poder consideran los y las docentes universitarias que tienen en la definición curricular del programa de curso y cómo se ejerce el mismo.
3. Analizar si el programa de curso constituye para el y la docente universitaria una orientación pedagógico-didáctica y administrativa para desarrollar el trabajo en el aula.
4. Definir si el proceso de elaboración del programa de curso es un espacio para conjugar el saber didáctico y las disposiciones curriculares que tiene la y el docente universitario.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Alcances

El estudio realizado permite un acercamiento a la comprensión de la dinámica que el colectivo docente, en una cátedra concreta, establece para la elaboración del programa de curso. Esto mediante un acercamiento cualitativo al fenómeno, a través de entrevistas grupal e individual.

El estudio permite establecer un conjunto de categorías para el análisis de esta dinámica grupal docente en la elaboración de los programas de curso, sin que sea un conjunto exhaustivo y terminado.

Asimismo fue posible caracterizar los diferentes niveles en la programación

curricular, para posibilitar, posteriormente, elaborar lineamientos para la asesoría curricular y didáctica a nivel universitario.

La investigación desarrollada posibilita la reflexión acerca de la necesidad de retomar el carácter académico de la docencia, mediante el ejercicio del poder de decisión, por parte de los y las docentes, en la planificación curricular de los diferentes niveles.

Con esta investigación se posibilita la reflexión y comprensión de la relación entre curriculum y didáctica, y de cómo, en el ámbito universitario, la participación activa del cuerpo docente en la definición del programa de curso, mediante decisiones concientes, constituye una oportunidad para el desarrollo del saber docente.

Limitaciones:

El estudio solamente contempló una sola cátedra de una escuela en un área académica particular, por lo que los resultados no pretenden la generalización ni a toda la unidad académica, ni al área correspondiente o institución.

La limitación de tiempo para la recolección y análisis de los datos, no profundiza en todos los aspectos relevantes (unidades y categorías) identificados en el estudio; por lo que es posible, en una segunda etapa del estudio, establecer más comparaciones e interpretaciones a la luz del marco conceptual actual y de la ampliación del mismo.

Capítulo II: Marco Teórico

Para abordar el tema propuesto en esta investigación, de modo que sea posible su comprensión, tanto como producto esperado como, sobre todo, la ubicación del o los puntos de partida, se hace necesario el abordaje conceptual de varios elementos implicados desde los que se ha identificado el problema y construido los propósitos del estudio.

Por tanto seguidamente se presentan los principios teóricos identificados, inicialmente, para la comprensión del objeto de estudio. Se inicia con una ubicación de la problemática en el contexto actual de las universidades, para luego abordar conceptualmente la discusión acerca del curriculum, la didáctica, la práctica docente universitaria, el programa de curso, e intentar construir, preliminarmente, el concepto de saber didáctico.

2.1 CONTEXTO UNIVERSITARIO GENERAL

La universidad, como institución milenaria, se encuentra en un proceso de cambio, como resultado de las acciones que, ha debido implementar para responder a las presiones a que se ve sometida, en lo que se ha dado en llamar un cambio de época. Estos cambios van más allá de solamente implicar modificaciones en algunas de sus prácticas, implica un repensar su relación con la sociedad, es decir, un replantear la respuesta acerca de cuál es su función en la sociedad actual.

La curricularista mexicana Berta Orozco (2009), clarifica el concepto de sociedad que prima en esta “nueva época”, indicando que

“La sociedad es un concepto que hoy conlleva el valor agregado del conocimiento como motor del desarrollo, las políticas internacionales impulsadas por organizaciones como: OCDE, UNESCO, FMI, BM, IESALC, etc., y nacionales usan el concepto sociedad del conocimiento (SC) para promover un proyecto social amplio que articule las relaciones entre países en un mundo cada vez más interdependiente, donde se van proyectando procesos de internacionalización y comercialización de la educación para apoyar el desarrollo de la economía flexible de la fábrica – red, que no es una red de fábricas, sino la articulación de procesos productivos y de mercado distribuidos geográficamente en diferentes regiones del mundo, enlazadas y gestionadas por la comunicación digital”.(p.1)

En este sentido y en consecuencia con estas políticas internacionales, a nivel regional y nacional se instauran procesos y prácticas que impactan de diferente forma a las universidades y las enfrentan con grandes desafíos. En nuestro contexto latinoamericano, al igual que en otros niveles educativos, se encuentra la universidad en la encrucijada de poder responder tanto a las *demandas* sociales (básicamente del mercado laboral) como a las *necesidades* de las sociedades de nuestros contextos nacional y regional (centroamericano y latinoamericano). Esto quiere decir, enfrentar el desafío de combinar, en la formación y en todo su quehacer, propósitos educativos tendientes a propiciar la justicia, la paz y el desarrollo social y económico de nuestros países, de manera solidaria, procurando el bien común; con otros propósitos en virtud de procurar la formación de profesionales flexibles, competitivos, emprendedores, capaces de insertarse de manera efectiva y eficiente al mercado laboral del mundo globalizado.

Así, la universidad latinoamericana, en particular la universidad pública, como institución tradicionalmente autónoma, crítica y comprometida ética, social y políticamente con los intereses del pueblo, está siendo enrumada hacia la definición de

sus políticas de vinculación con la sociedad, de acuerdo con la lógica de la globalización.

De acuerdo con Anthony Giddens, en transmisión radial que dió en Londres, Washington, Hong-Kong y Nueva Delhi (Iranzo, 2000) explica que la globalización

“consiste, someramente, en la mejora y generalización del uso administrativo, mercantil y particular de sistemas de codificación y transmisión binaria de información (códigos de barras, soportes magnéticos, dinero de plástico, satélites de comunicaciones, microprocesadores, cables ópticos, teléfonos y ordenadores portátiles, etc.) que no sólo ha acelerado la transmisión de información científica, cultural, estadística y, sobre todo, económica, sino que ha hecho virtualmente imposible plantear cualquier traba a los mercados que operan con intangibles, especialmente los financieros y tecnológicos. No cabe duda de que los Estados y las grandes compañías transnacionales son los principales usuarios y beneficiarios de este cambio técnico, al margen de que el proceso tenga una vertiente popular en la difusión masiva del uso de Internet.”

Es así como la globalización constituye el proyecto liberal, hegemónico, en el que el propósito fundamental es la mundialización de la economía, la libre circulación de los capitales financieros, para lo cual se requiere la significativa reducción del Estado. En esta disminución de la intervención estatal, la universidad, como institución, y en particular la universidad pública, es impulsada a una verdadera reforma, de acuerdo y en alianza con esta lógica.

Reforma que, como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2006), se asienta en la crisis que ha aquejado a la universidad desde hace varias décadas y que se caracteriza por la:

- pérdida de hegemonía (al no ser ya la única productora de conocimiento)

- pérdida de legitimidad (por haber dejado de ser una institución consensual)
- contradicción institucional: entre la reivindicación de la autonomía (para la autodefinición) y la presión para someterse a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.
- descapitalización (sistemática a la que es sometida, por considerarse un servicio público, no necesariamente costado por el Estado)
- privatización (por la facilidad para la apertura y funcionamiento de instituciones de educación superior privadas).

En este contexto el proyecto educativo –y de universidad- está siendo ajustado, no sin conflictos en esta encrucijada de atender estas demandas y al mismo tiempo sostener la función social tradicional. Así, las funciones tradicionales se combinan con las nuevas políticas nacionales y universitarias, en las que se contemplan capítulos relativos al establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, al diseño curricular por competencias y al curriculum centrado en los resultados de aprendizaje, al carácter internacional de las carreras, a la consecución de recursos propios, entre otras.

En el logro del proyecto educativo, ya sea tendiente a las demandas de la sociedad globalizada, al sostenimiento de los fines y funciones sociales del proyecto original de las universidades (públicas principalmente), o a una combinación crítica de ambas, la docencia es clave, pues es mediante la formación profesional que se posibilitará el cumplimiento de los propósitos de la universidad.

Sobre la función docente descansa buena parte del éxito del proyecto, pues

constituye el vehículo de la concreción del curriculum universitario. Por ello, en este contexto abordaremos seguidamente el tema del curriculum, como uno de los conceptos fundamentales que permitirá luego, junto con el de didáctica, discutir la función docente y su saber didáctico, y del papel que juega el programa de curso en esta función y concreción curricular.

2.2 ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS: EDUCACIÓN, ESCUELA, PEDAGOGÍA

Es importante, no obstante, antes de discutir acerca del curriculum y la didáctica, así como acerca de su relación y concreción en el programa de cursos, ubicar conceptualmente otros términos utilizados frecuentemente en el ámbito educativo, como sinónimos y que en ocasiones dan origen a confusiones, de la manera en la que serán considerados en este estudio. Nos referimos a los términos educación, escuela y pedagogía.

La **educación** es un hecho o fenómeno social, una práctica social que permite a los grupos humanos la creación y recreación de la cultura. Esta práctica se desarrolla permanentemente y en muchos ámbitos de la sociedad.

La **escuela** por su parte se refiere a la escolarización, es decir a la institucionalización de la educación. Esta institución nació como una necesidad del capitalismo para posibilitar la transformación social que permitiera romper la estructura interna del mundo feudal (Díaz Barriga, 1985). Desde entonces, esta institución ha evolucionado, se ha diversificado, ramificado y complejizado; sin embargo, existe básicamente por las mismas razones que la originaron.

La **pedagogía** es la “ciencia” o explicación conceptual, teórica de la educación. La pedagogía se entiende como teoría de la educación, como una disciplina cuyo objeto lo constituye el proceso educativo, el proceso formativo de las personas. Con el nacimiento de la escuela nace también un saber educativo, un desarrollo científico de la educación, que se inicia en 1657 con la *Didáctica Magna*, de Comenio.

Acerca de la explicación teórica de la educación como fenómeno social (hecho social como objeto de estudio), se ha generado una polémica acerca de la si es la pedagogía la ciencia de la educación o si quienes explican teóricamente la educación son las denominadas ciencias de la educación; sin embargo, siguiendo a Tezanos (2012), la pedagogía es la ciencia de la educación, en el entendido de que trata de la formación de las personas y desarrolla teoría al respecto; mientras que las denominadas ciencias de la educación, constituyen aportes o desarrollos de otras ciencias, desde sus propios objetos, tal es el caso de la economía de la educación, la sociología de la educación, la psicología educativa, la filosofía de la educación.

2.3 EL CURRICULUM

Se ha asumido en este estudio una conceptualización amplia del curriculum, desde la visión que nos presenta De Alba (1995), que para el contexto universitario se entiende como la propuesta político-educativa de una institución (o carrera), en la que se concreta una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se construyen en un tejido de fuerzas, ya sea por procesos de negociación entre los sujetos participantes, o por la imposición de grupos hegemónicos, con la consabida resistencia de otros. En la constitución del curriculum interactúan diferentes

sujetos: docentes, estudiantes, personal administrativo, personas egresadas, grupos profesionales, entes empleadores; quienes aportan a la síntesis desde sus propias visiones de mundo, siempre enmarcado en un contexto histórico, social y cultural.

El curriculum en general y en particular en la educación superior, es una propuesta dinámica, que se plasma en una intencionalidad inicial y se reconfigura y rehace permanentemente como parte de la propia dinámica institucional y en virtud de la síntesis que hagan los sujetos, tanto de manera individual, como colectiva. Está conformado entonces por dos componentes: el estructural formal y el procesal práctico, en una estrecha relación, sin que uno de estos componentes tenga preeminencia sobre el otro. Lo estructural formal refiere a las disposiciones oficiales de los planes y programas de estudio, así como de la organización jerárquica y la normativa de la institución; mientras que el procesal práctico refiere al desarrollo del curriculum, o lo que la autora denomina su devenir. Tanto en el componente estructural-formal como en el procesal-práctico se concretan las intensiones y visiones de los sujetos participantes, en una interrelación signada por las luchas de poder.

Siguiendo esta misma conceptualización amplia de curriculum, Manuel Martínez Delgado (2009) nos indica que este

“...sintetiza conocimientos, valores, creencias, hábitos y costumbres, e integra distintos y diversos intereses –a veces contradictorios- de grupos, instituciones y organizaciones sociales (organismos internacionales, del Estado, de empresarios y empleadores, de gremios de profesionistas, de organizaciones no gubernamentales, de profesores e investigadores, de alumnos, de padres de familia, etc.) que directa o indirectamente participan en un campo profesional determinado, proyecto que se consensa por diversos mecanismos de negociación e imposición social, en momentos instituyentes como por ejemplo los de una reforma universitaria o de reestructuración curricular.” (137)

En la génesis, reformulación y desarrollo del curriculum una máxima presente en todo momento, es la toma de decisiones. Estas decisiones están orientadas por las diferentes posiciones, tendencias y perspectivas que sobre la formación existen y tienen los sujetos participantes, las cuales influyen debido a que forman parte de un proyecto social (y político) amplio, o por diversas presiones culturales. Estas presiones o influencias (poderes), nos indica Martínez, están presentes en todos los momentos de definición de los lineamientos curriculares,

“... tanto en el nivel macro social como en el institucional y el áulico o de la práctica cotidiana, pero que actúan y condensan sus posturas a través de propuestas concretas de los diferentes actores o sujetos sociales del curriculum universitario, sujetos que, consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, forman parte de un determinado poder de decisión.” (139)

El curriculum está signado por las tensiones propias de las interacciones sociales, en donde los y las docentes, como uno de los sujetos curriculares, participan activamente en estas relaciones de poder, en diferentes niveles o ámbitos. El curriculum es pues un proyecto político cuyo caldo de cultivo y desarrollo son las relaciones de poder y en donde los y las docentes toman decisiones curriculares como parte de dichas tensiones; como lo plantea Díaz Barriga (2009), realizan una síntesis de lo institucional (estructural-formal) y lo didáctico (procesal-practico). Sobre esta participación docente en la toma de decisiones curriculares y su rol en las relaciones de poder, se volverá más adelante cuando se discuta el ámbito del diseño curricular a nivel micro o espacio áulico, que constituye, desde esta conceptualización amplia de curriculum, el contexto de síntesis cultural en el que se genera el proceso educativo, y que constituye el punto central del estudio.

La comprensión de las orientaciones curriculares y de lo que determina la acción de los sujetos del curriculum, es posible realizarla a partir de la clasificación del curriculum que nos plantea Shirley Grundy (1998) en su obra *Teoría o Praxis del Curriculum*, pues basa su análisis de las influencias y presiones curriculares, siguiendo a Jurgen Habermas, desde la teoría de los intereses humanos.

Para Grundy (1998) el curriculum es una construcción cultural, en la que interactúan el conocimiento y la acción, éstos orientados según los intereses², por lo que no es neutro ni aséptico. Así entonces, según el interés que oriente el conocimiento (o tipo de ciencia) y la práctica consecuente, es posible clasificar el curriculum en:

Curriculum técnico: este se sustenta en “el saber en teorías sobre el mundo, desarrolladas a partir de la observación y experiencias positivas de ese mundo” (28), cuya práctica está centrada en “...el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (29). Prima una visión reproductiva del curriculum, en la que la docencia constituye una acción para reproducir en la población estudiantil los diversos eideis que orientan esta forma de hacer ciencia. Se asocia entonces este curriculum con la tradición científica empírico-analítica.

Una característica distintiva del curriculum orientado por un interés técnico es que su diseño es realizado por especialistas, quienes toman las decisiones que orientan la acción docente. De esta forma, el rango de acción en la toma de decisiones curriculares por parte de los y las docentes es sumamente restringido, desplazando la función docente de profesional a eminentemente técnica. A nivel micro, de aula, se ejerce un

² De acuerdo con Jurgen Habermas los intereses humanos que orientan la práctica pueden ser técnico, práctico o emancipatorio.

poder a través del conocimiento que posee el o la docente, en contraposición a la ignorancia del estudiantado. Esta presunción determina la dinámica y el tipo de interacción entre docentes y estudiantes, en el cual los primeros dirigen la conducta y el aprendizaje de los segundos, en una relación de poder lineal.

Curriculum práctico: se sustenta en un “...saber relacionado con la comprensión” la cual “ha de juzgarse, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral” (Grundy, 1998, 31). Es un tipo de conocimiento que permita comprender el medio, para de esa forma, interactuar en él, ser parte de ese medio, trascendiendo la visión de competir con el medio para lograr la sobrevivencia. La acción práctica (praxis), es una acción deliberativa, de selección orientada por el juicio personal. Este tipo de conocimiento se produce mediante la tradición científica histórico-hermenéutica.

Es así como entonces el y la docente toman decisiones curriculares de manera permanente, mediando el juicio crítico para determinar, a partir de la comprensión del medio en el que se encuentra, aquello que es pertinente y tiene significado para los y las estudiantes. En este curriculum no se habla de diseño curricular en el mismo sentido que en el técnico, pues no es un producto acabado y prescrito desde fuera, sino que, aún y cuando existan orientaciones generales iniciales, éstas constituyen una guía para que el o la docente seleccione y organice el contenido curricular, así como decida acerca del desarrollo de la acción docente a partir de la comprensión que tiene del medio en el cual ejerce su tarea. La selección de los contenidos y las formas de acceder a ellos, estarán signados por el significado que los mismos tienen para la población estudiantil, en el contexto en el cual actúa, por lo que el/la docente, como sujeto del curriculum puede

rechazar lo que no permita la construcción de significado por parte del y la estudiante. No se da por supuesto el contenido, sino que debe justificarse de acuerdo con criterios morales según refieran al bien, no solo de tipo cognitivo. De esta forma, las interacciones docente-estudiante se basan en el conocimiento de ambos sujetos, conocimiento que es objeto y consecuencia a la vez de dichas relaciones intersubjetivas.

Curriculum emancipatorio: tiene como sustento las teorías críticas que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad. De acuerdo con Grundy (1998) “emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” (35); estado que es posible únicamente mediante la autorreflexión.

De esta forma, en un curriculum emancipatorio, la función docente estará orientada a potenciar a los y las estudiantes, de manera individual y grupal, para que puedan, autónoma y responsablemente, tomar sus propias decisiones. Así el y la estudiante está comprometido/a a ser creadores activos del proceso de aprendizaje, en conjunto con el o la docente. Como la finalidad es la liberación de la educación, desde el inicio del acto educativo se desarrolla un proceso de negociación entre docentes y estudiantes, lo que da significado a la acción. De esta manera el control del conocimiento está en el grupo que aprende, cuyo compromiso con la acción define la praxis, que es la acción que sostiene el interés emancipador, cuyos componentes son la acción y la reflexión, tanto teórica como práctica. En el curriculum emancipatorio se privilegia la libertad grupal, más que el logro individual; se negocia el contenido, que es importante, aunque lo es más la formación de una conciencia crítica. La acción y la reflexión (praxis) tienen lugar en el mundo real, en el mundo de la interacción humana,

subjetiva. No hay separación entre la planificación, desarrollo y evaluación, pues la permanente reflexión y acción posibilitan una constante negociación y valoración.

2.4 LA DIDÁCTICA

La didáctica se entiende como la ciencia de la enseñanza, aquella que orienta el ejercicio docente y desde donde es posible valorar dicha práctica. Se la define como una disciplina científica, con su cuerpo teórico y su metodología. Para Ángel Díaz Barriga (2009) la didáctica es el discurso pedagógico surgido de la institucionalización de la educación a inicios del renacimiento, constituyendo la ciencia del y para el y la docente; concibiéndola como el saber acerca de la educación que nació con la aparición de la escuela como institución y que encuentra su origen teórico y filosófico en *La Didáctica Magna* de Comenio en 1657.

Damaris Díaz (2001) por su parte nos conceptualiza la didáctica diciendo que

“ es una ciencia interdisciplinaria, cuyo campo de estudio es la enseñanza con todas sus particularidades. Posee métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios y de las instituciones escolares.”(p. 65)

Constituye la didáctica un campo de la pedagogía, un discurso pedagógico que enfatiza en el arte de la enseñanza, que orienta el método (lo metodológico) de enseñanza. Es entendida aquí de una manera que supera el reduccionismo de quienes la han considerado de modo instrumental, solamente como aplicación de técnicas

sustentadas en principios teóricos de otras disciplinas, negándole, de esta forma, el nivel de formulación teórica propio.

En la didáctica, así como en el curriculum, como campos disciplinares de la pedagógica, se desarrolla investigación que produce, tanto explicaciones conceptuales (teoría) como orientaciones procedimentales (metodología y técnica). Por tanto, la didáctica ciertamente trata asuntos técnicos de la enseñanza, pero no se reduce solamente a ello.

La didáctica, con sus formulaciones teóricas, así como con su dimensión experimental, logra su concreción en la formulación metodológica de la enseñanza; en el método que cada docente establece para realizar su práctica educativa; formulación que, según lo expone Díaz Barriga (2009), puede fundamentarse en variedad de orientaciones, tales como:

- teorías grupales
- una visión deductiva de la información
- procesos deductivos
- la adquisición previa de teorías y aplicación posterior en la práctica
- problemas reales para acceder a la información
- la adquisición, retención y empleo de la información
- la promoción de procesos de descubrimiento y construcción de la información y el desarrollo de habilidades para resolver problemas (p.77).

Como sustento y método de y para la enseñanza, la didáctica orienta al profesor y

a la profesora a organizar su labor docente en diferentes momentos y ámbitos del proceso educativo. Se encuentra coincidencia (Díaz Barriga, Díaz H. y De Vicenzi) en que son dimensiones didácticas del trabajo docente la definición de las intencionalidades, la organización del contenido, la propuesta metodológica, las interrelaciones en el aula, el desarrollo de las actividades de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, así como “la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.”(De Vicenzi, 2009: 89).

Asimismo, la didáctica entraña el ejercicio científico de la docencia, en el entendido de considerar el aula como un espacio de experimentación, sujeto a reflexión, sistematización y valoración que posibilite el ensayo de las actividades y la determinación de los resultados de su desarrollo en términos de éxitos y fracasos en el aprendizaje; es decir según posibiliten o no el aprendizaje pretendido, así como las razones por las que se logran o no.

Además de las dimensiones indicadas, así como del carácter científico de la labor docente, ésta disciplina no se desarrolla, formula sus postulados o su práctica científica en términos genéricos. Por el contrario, tal y como se señaló antes, la didáctica orienta el método de enseñanza según el tipo de conocimientos o contenidos por enseñar, así como según las particularidades curriculares y las características propias de las personas que aprenden. Puntualiza Díaz Barriga (2009) al respecto que,

“se puede afirmar que esta disciplina elabora principios y propuestas metodológicas, pero que la selección y la organización de las actividades de aprendizaje son responsabilidad especial del docente.” (p. 77)

Responsabilidades que asumidas científicamente posibilitan la creación y

recreación de los postulados didácticos, enriqueciendo diferentes ámbitos de la disciplina, por una parte lo que se ha dado en denominar didáctica general, para referirse precisamente a los principios y propuestas metodológicas amplias y por otra las denominadas didácticas específicas, para hacer referencia a las concreciones metodológicas en el aula para el aprendizaje de los saberes particulares.

Podemos entonces, a partir de tal conceptualización, aseverar que la didáctica es una disciplina dinámica, en permanente desarrollo, que orienta la labor docente y es, a su vez, orientada y reformulada por la propia labor docente.

2.4.1. La didáctica en la universidad

En el ámbito universitario, se ha dado en hablar de didáctica universitaria para referirse a la forma en la cual los y las docentes, en este nivel desarrollan su práctica docente.³ No obstante, la mayoría de profesoras y profesores universitarios no han recibido formación pedagógica ni didáctica (Vicenzi, 2009; Grizales y González, 2009; Díaz, H. 2001; Cid-Sabucedo y otros, 2009) y, cuando al interno de las instituciones se ofrece capacitación al respecto, por lo general está orientada a aspectos administrativos de la docencia, tales como redacción de los objetivos y definición de las formas de evaluar los aprendizajes -por lo general en términos técnicos-; sin profundizar (y en algunos casos sin considerar) los aspectos teóricos de la didáctica, con base en los resultados de la investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza, ni tampoco a partir de la reflexión y discusión de las propias experiencias docentes. Damaris Días (2001)

³ Encontramos por ejemplo en la Universidad de Costa Rica, que el curso que ofrece formación pedagógica a los y las docentes, y que es obligatorio para efectos de acenso en el Régimen Académico, se denomina *Curso de Didáctica Universitaria*.

refiere al respecto que,

“... con demasiada frecuencia, la Didáctica como ciencia de la enseñanza no es advertida, ni aplicada por los docentes universitarios. La mayoría de las veces es relegada y no se aplica como un saber disciplinar apropiado para ejercer en el aula universitaria con el profesionalismo correspondiente. Muchas veces luce diseminada en parcelas de conocimiento, sin que aún logre la valoración que le corresponde. Sin ello, es imposible aprovechar los enlaces con las teorías contemporáneas sobre los procesos de aprender, ser y hacer desde las aulas. Parece que una gran parte de la comunidad académica enseña las ciencias sin conocer la ciencia de cómo se enseña.” (p. 64-65)

De esta manera, la labor docente del profesorado universitario se torna difícil y confusa, pues no cuenta con preparación ni capacitación pertinente, no teniendo, la mayoría de las veces, otra opción más que echar mano a la reproducción de las formas utilizadas por otros/as profesores y profesoras en su propio proceso de formación; o en su defecto asumir la enseñanza intuitivamente, centrándose en la información y concibiendo el trabajo de aula como algo meramente instrumental; que se asume, por lo general, como una actividad solitaria que rara vez se socializa. Para superar estas deficiencias, plantea Damaris Días (2001), es necesaria la profesionalización de la enseñanza, desde una visión crítica, que proporcione las herramientas teóricas y metodológicas desde un curriculum práctico y/o emancipatorio.

Concuerdan con ella Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) al proponer el análisis de las propias prácticas docentes como fuente de reflexión y producción didáctica. Así plantean que

“... para conseguir el objetivo de la ‘calidad’ de la enseñanza universitaria lo que resulta absolutamente preciso es romper la inercia y la privacidad de la misma y hacer ‘visibles’ tanto las ideas como las prácticas de los docentes universitarios.” (p. 3)

Esto es abrir al escrutinio propio y de los pares la concepción de aprendizaje y enseñanza que orienta la práctica docente de los/as profesores/as universitarios/as, así como tener una actitud crítica y autocrítica de las acciones docentes, para compartirlas con otros/as en un proceso recíproco y permanente de aprendizaje didáctico.

La tradición curricular de la educación, es decir el rumbo que la educación y, sobre todo la labor docente, tomó a partir del establecimiento de la teoría curricular como discurso pedagógico hegemónico, que derivó en una orientación tecnológica, pragmática y administrativista de la escuela desde principios del siglo XX, ubicó al y la docente en una función eminentemente técnica, “como un ejecutor de planteamientos elaborados por quienes representan los intereses de la institución mediante el curriculum.”(Díaz Barriga, 2009:74). De ahí que la formación pedagógica, tanto de los y las docentes en general, y del nivel universitario en particular (cuando existe) haya estado orientada también en esta dirección, en la que se asume el aula como un espacio en donde se aplican unas técnicas y unas actividades (sobre todo repetitivas y por modelaje) que posibilitan el aprendizaje, medido a través de conductas observables, prescritas en los objetivos conductuales del programa curricular.

Por ello los y las docentes en la universidad, no han desarrollado lo que Díaz Barriga (2009) denomina imaginación pedagógica, que les permita asumir “el aula como un espacio de innovación, experimentación y desarrollo personal y de los alumnos.” (p. 74).

Encontramos entonces que los diversos autores y autoras, Grisales y González, 2009; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; Díaz Barriga, 2009; Díaz

Hernández, 2001 (apoyados a la vez en Zabalsa, Giroux, Freineth, Chevallard, Klafki, Stenhouse, Pérez Gómez, Porlán y otros) coinciden en señalar como fundamental e inherente a la labor docente, a la docencia en general y a la universitaria en particular, el carácter experimental y académico de la misma. Para ello es necesaria una actitud reflexiva permanente, acerca de la práctica, que de vele, o haga consciente los mecanismos desarrollamos para lograr los propósitos de la enseñanza, todo esto a la luz de la teoría didáctica y pedagógica, que de pie a la creación de teoría, método y estrategias de enseñanza específicas.

Por tanto la docencia universitaria requiere, por parte de los y las docentes, del dominio disciplinar, o lo que Grisales y González (2009) denominan el saber sabio, y también del conocimiento e investigación didáctica, que les permita convertir, adaptar y transformar ese saber sabio en un saber susceptible de ser enseñado. Esto constituye la esencia de la didáctica universitaria.

“Por lo tanto, la didáctica universitaria debe interesarse en salvar esta contradicción (las ciencias vs. las estrategias de enseñanza) y propender por el paso del saber sabio al saber enseñado.” (Grisales y González, 2009: 82)

2.5 RELACIÓN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

La didáctica y el curriculum, como discursos pedagógicos, se articulan, o encuentran su punto de confluencia, precisamente en el Plan de Estudio, en su diseño y desarrollo (Díaz Barriga, 2009).

El plan de estudio es lo que orienta el quehacer de la institución educativa, y

particularmente para la formación profesional en la Universidad, es esencialmente lo que define qué se enseña y para qué se enseña.

Es por tanto el momento del diseño del plan de estudio, aquel en el que se decide por la selección de cultura de un determinado campo del saber, y por la forma en la cual esa selección se organiza para su enseñanza, para una formación concreta. Encontramos entonces la convergencia en el plan de estudio, en su diseño, de las respuestas a preguntas curriculares (intención, selección de contenidos, organización) y a preguntas didácticas (orden, estrategias de aprendizaje) simultáneamente y de manera que se afectan mutuamente.

En cuanto a la vinculación entre curriculum y didáctica, Damaris Días (2001) nos recomienda, como uno de los puntos sugeridos para que las universidades logren el desarrollo didáctico del profesorado, “Desarrollar la investigación didáctica como inherente al desarrollo del currículum.” (p. 71), evidenciando con ello la separación que se ha hecho entre curriculum y didáctica y la necesidad de realizar una labor docente que integre ambos desarrollos teóricos de la pedagogía. Del mismo modo, Grisales y González (2009) indican

“... que el profesor universitario posea conocimientos en pedagogía y didáctica, y los ponga en práctica durante su ejercicio docente, constituye una forma de transparentar la clase, es decir, de hacer consciente su práctica, lo cual conduce a que la selección de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes. Es acá donde está la esencia del currículo y de la didáctica, en reconocer lo que es necesario aprender, para definir lo que se necesita enseñar.” (P. 81)

Distinguen estas autoras tres saberes o formas del saber en la universidad y que

refieren a diferentes momentos y procesos: el saber sabio, el saber que debe ser enseñando y el saber enseñado. El saber sabio es el conocimiento científico, producto de la actividad investigativa, mientras que el saber que debe ser enseñado constituye el saber seleccionado y modificado para ser objeto de enseñanza (los contenidos curriculares) y, el saber enseñado, aquel saber que, a partir del saber por ser enseñando, es transformado y adaptado por el o la docente para hacerlo apto para la enseñanza y el aprendizaje. Como puede observarse, esta discusión de Grisales y González (2009) apela a la relación existente entre curriculum y didáctica, pues el saber sabio, por su parte, significa el saber de la disciplina y que ostenta el o la docente; el saber que ha de enseñarse constituye los saberes seleccionados inicialmente para el proyecto curricular, es decir, los contenidos seleccionados en el proceso de diseño curricular, que se agrupan de una determinada forma para ser enseñados y, el saber enseñado, que es aquel que sufre las transformaciones que el o la docente consideren necesarias y pertinentes para ser enseñado y aprendido. Vemos aquí entonces las dimensiones del saber y el papel que este juega a nivel de las prescripciones curriculares y de cómo a partir de ellas, quien ejerce la docencia, es quien los ajusta al contexto estudiantil, para ser aprendidos.

La didáctica está presente en el diseño curricular, desde el momento en que se define la organización de los saberes por enseñar o contenidos curriculares en una estructura que los organiza de una forma específica, y los ordena según una determinada secuencia que permita el aprendizaje simultáneo, consecutivo o escalonado de los mismo. Asimismo, la determinación y organización del saber enseñado, que es una tarea propia del y la docente para, con base en criterios pedagógicos, transformar lo prescrito para su aprendizaje, es a la vez un proceso de selección, reorganización y definición de las intencionalidades del proceso formativo; es decir curricular. El

diseño curricular incluye criterios y procesos didácticos, y la propuesta didáctica del y la docente, implica procesos curriculares, como la síntesis cultural que selecciona contenidos y los organiza para el aprendizaje.

“Así, el compromiso del didacta es trabajar sobre los contenidos, es decir, el currículo, y aprovechar su aspecto formativo por medio de la didáctica.”
(Grisales y González, 2009: 83)

Este compromiso que plantea Klafki (citado por Grisales y González, 2009) se explicita en la propuesta metodológica docente, la cual encuentra su concreción en el programa de curso, tal y como Díaz Barriga lo propone.

Para Díaz Barriga, la vinculación entre el curriculum y la didáctica, como discursos pedagógicos que históricamente se han excluido mutuamente, evidenciándose en el último siglo una supremacía de la teoría curricular sobre la didáctica, encuentran su punto y espacio de confluencia concreta en el programa de curso. Es aquí en donde el y la docente pueden, con juicio crítico, analizar y cuestionar las prescripciones curriculares del plan de estudios (y del contexto educativo y social) y realizar su propia interpretación del mismo y orientar la elaboración del programa del y la docente, adecuando los contenidos (el saber sabio) para poder ser enseñados, según las características de los y las estudiantes, así como de las condiciones contextuales.

2.6 PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Para hacer referencia al tema de la docencia universitaria, es necesario prestar atención a quienes desarrollan esta labor, es decir, los y las docentes universitarias/os.

Como se planteó anteriormente al discutir acerca de la didáctica universitaria, los y las docentes en este nivel educativo normalmente no cuentan con formación pedagógica ni didáctica formal, no es un requisito para el ejercicio docente universitario, el requisito fundamental es la experticia en una disciplina, y sobre todo la formación académica que les acredite como investigadores e investigadoras. Esto tiene su origen en la tradición y la finalidad que se le atribuyó a la universidad desde sus orígenes, tal y como lo indican Grisales y González (2009) al referir que Comenio hacía una distinción en cuanto a la didáctica de los maestros en la escuela y la función de los profesores en el nivel universitario, pues demanda de los segundos la erudición, el dominio disciplinar, tanto en cuanto a los conocimientos, como a la capacidad y el ejercicio para producir dichos conocimientos.

“... desde la perspectiva de Comenio, lo realmente importante en la docencia universitaria es el contenido de las ciencias. De esta forma, el contenido se enseña de una forma sabia y erudita, ya que se concibe al profesor como un vivo repertorio del conocimiento, es decir, como un sabio que produce el contenido de las ciencias que enseña.” (Grisales y González, 2009: 80).

Observamos entonces que esta concepción de docencia universitaria, que ha permeado hasta nuestros días, ha generado una práctica docente en la que se asume el contenido curricular (entendido como los saberes disciplinares) como central para la enseñanza, sin que los procesos por los cuales se producen esos conocimientos sean considerados, ni como contenidos curriculares en sí mismos, ni como criterios y orientaciones en la determinación de las actividades de aprendizaje. Esto es que el método con el cual se construyen los conocimientos no es objeto de enseñanza, ni tampoco constituye la base sobre la cual el o la docente organiza el aprendizaje de los mismos.

Así, la docencia universitaria ha sido una actividad caracterizada por la transmisión de información, privilegiándose la clase magistral y demandándose de los y las estudiantes únicamente la repetición memorística de dicha información desde la perspectiva e interpretación del o la docente, siendo éstos entonces los protagonistas del proceso educativo. Damaris Díaz (2001) señala al respecto que

“La carencia de Didáctica Universitaria justifica, en gran parte, los cuestionamientos que se le hacen al docente, a sus actitudes, a sus interacciones con el alumnado, a los vicios y perjuicios en la evaluación de los aprendizajes, a los bajos rendimientos estudiantiles, al divorcio teoría-práctica, a la ausencia de métodos y recursos actualizados. Esto ocurre por cuanto lo pedagógico y lo didáctico no se materializan en la mayoría de las aulas.” (P. 66)

A raíz del desarrollo de la investigación y de los postulados teóricos acerca de los procesos implicados en el aprendizaje, así como por las presiones del contexto social actual, se demanda una docencia universitaria que trascienda las prácticas tradicionales y procure una sólida formación profesional centrada, ya no en la información erudita, sino en el aprendizaje. Esto es que el método por el cual se produce el conocimiento, así como los procesos cognitivos implicados, sean el foco de la enseñanza. Para ello la docencia ha de ser una actividad consciente, más allá de una simple actividad técnica, reproductiva. Entonces se demanda del profesorado una actitud científica, no solo en relación con su dimensión como investigadores/as de la disciplina que imparten, sino también en cuanto a la misma práctica docente. Un rol docente, como lo plantea Giroux (1990), eminentemente intelectual, que asume su función académica como profesional de la enseñanza. Profesional que mantiene una actitud reflexiva de su propia práctica y, con juicio crítico, la transforma.

Como todo profesional, ha de sustentar su práctica docente en un cuerpo teórico acerca de la enseñanza y el aprendizaje (pedagógico y didáctico), a la vez que, como académico e intelectual, produce conocimiento didáctico a partir de su propia práctica docente. Se demanda entonces del profesor y la profesora en la universidad, el mismo nivel académico y profesional en la labor docente, como el que se le exige y espera en la labor investigativa.

De esta manera, la propuesta de Ángel Díaz Barriga (2009) de que el programa de curso constituye un instrumento articulador entre el curriculum y la didáctica, demanda de los y las docentes un rol de intelectuales de la docencia, que desarrollen procesos reflexivos y deliberativos, mediante los cuales realizar un juicio crítico de las prescripciones institucionales (curriculum) y, a partir de su saber didáctico y sabio, intervenir activamente en la construcción (diseño) del programa de curso. Saber didáctico que, como plantean Grisales y González (2009) ha de trascender el enfoque de la enseñanza centrada en la transmisión de los contenidos, por un enfoque que se centre en la reflexión pedagógica de los contenidos.

Por su parte, De Vicenzi (2009) analiza la prácticas docente de profesores y profesoras universitarias, desde la clasificación que hace Ángel Pérez Gómez, quien considera tres categoría:

- Como actividad técnica: parte del supuesto de que la actuación del o la docente incide directamente en el rendimiento del estudiantado. La función docente consiste esencialmente en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas, en un sentido instrumental de solución de los problemas.

- Como comprensión de significados: se parte de que el aprendizaje resulta de la actividad mental, y de la importancia que tiene la mediación de los procesos cognitivos en el comportamiento de docentes y estudiantes. La forma en que el o la docente planifique su intervención, determina la práctica docente.
- Como espacio de intercambios socioculturales: se sustenta en un modelo ecológico, en el que se parte de que el contexto físico y psicosocial incide en la dinámica individual y grupal de estudiantes y docentes. La práctica docente se caracteriza por una participación activa de docente y estudiantes en el contexto de aula, en un proceso mutuo de construcción de significados.

Sin embargo, concluye la autora que los y las docente privilegian aspectos de un tipo de práctica sobre otro, sin que necesariamente se den en sentido puro, aún y cuando no sean conscientes del enfoque que emplean.

Por no estar, por lo general, basada la práctica en sustentos teóricos y empíricos conscientes, y no estar sometida a procesos de investigación por parte del propio o propia docente, se convierte en muchos casos ésta en una práctica ingenua en la que se desaprovechas buenas experiencias y se reproducen algunas otras no tan buenas.

En este sentido se coincide con Grisales y González (2009), en cuanto a la necesidad de que los y las docentes universitarias asuman una actitud científica respecto a la práctica docente; al decir que el profesor o profesora universitaria

“tiene dos encargos fundamentales: el de investigador y el de docente. Como investigador genera conocimientos en un campo específico del saber, es decir, constituye el discurso científico siguiendo el método de las ciencias. De esta forma, el profesor comprende el sentido y la lógica de la

ciencia que enseña, para posteriormente traducirlo en un saber enseñado, lo cual constituye su función como docente.” (P. 85)’

2.7 SABER DOCENTE

El saber docente, es decir el saber que hace del y la docente un/una profesional de la enseñanza, constituye un tema de investigación reciente, por cuanto históricamente se ha dado por supuesto o se ha enseñado desde una visión bastante reducida. En cuanto a la formación docente para los niveles primario y secundario, esta formación ha transitado por las diversas corrientes en boga, siendo preponderante el enfoque pedagógico positivista, en sus diversas manifestaciones, el cual actualmente, a pesar de los desarrollos conceptuales en el campo y las escuelas cognoscitivista, de procesamiento de la información y constructivista, sigue siendo el enfoque preponderante en casi todo el sistema educativo. Por su parte, en el nivel universitario, esta formación es casi ausente, pues el ejercicio docente está centrado en los saberes disciplinares, siendo casi el único criterio para ejercer el oficio docente en este nivel terciario de la educación.

No obstante, el profesorado universitario cuenta con un saber docente que se ha gestado en un proceso complejo, a partir de diversas fuentes, y que a su vez conduce o produce saberes diversos.

Para Tardif (2004), el saber docente se sitúa entre lo individual (personal) y lo social (sistema), por lo que su conformación depende o está determinado por el contexto (sociedad, gremio, organización, comunidad, sistema, institución, aula), así como por la

personalidad (historia personal, experiencia, emociones, conocimientos, expectativas), y se construye mediante la propia experiencia docente.

Por ello, nos advierte el autor, acerca del cuidado que debemos tener al referirnos al saber docente, de no caer en lo que llama ‘mentalismo’ para hacer alusión a la tendencia de reducir dicho conocimiento solamente a procesos mentales, individuales; o por su parte a lo que denomina ‘sociologismo’, o tendencia a considerar dicho saber solamente como una construcción social en sí misma, sin considerar la contribución particular de los sujetos en esa construcción social. En este sentido señala entonces que

“el saber del profesorado no es el ‘foro íntimo’ poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.) un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad.” (Tardif, 2002: 13)

Asimismo, plantea que las relaciones de los y las docentes con el saber son relaciones mediadas por el trabajo, un saber situado, que proporciona herramientas para afrontar y resolver problemas o situaciones cotidianas. Es decir, el saber se relaciona orgánicamente con “la persona del trabajador y con su trabajo” (Tardif, 2002:14), se utiliza para un trabajo concreto, pero además se construye en ese mismo trabajo.

El saber didáctico que los y las docentes ponen en juego al elaborar los programas de curso, y en su práctica docente, se ha venido gestando, tanto desde la historia personal de cada docente, así como del contexto en el cual ejerce su práctica, como a partir de la propia experiencia como estudiantes, experiencia que se ha desarrollado, como mínimo, por un período de dieciséis años a lo largo de su historia escolar. Por

ello Tardif (2002) señala que los y las docentes, antes de iniciarse en su función docente, ya tienen un conocimiento acerca de lo que es enseñar, conocimiento o saber didáctico muy arraigado y persistente en el tiempo, el cual la misma formación universitaria no logra modificar.

Este saber docente acerca de lo que es la enseñanza, o saber didáctico, constituye una teoría intuitiva (Pozo y otros, citado por Vicnezi, 2009), por tanto, no necesariamente es una construcción consciente, y por ello es difícil de alterar mediante la formación universitaria, pero sin embargo, orienta tanto el ser como el hacer docente. No obstante, como se indicó antes, éste saber se construye y reconstruye a partir del propio ejercicio docente, por lo que son priorizados aquellos saberes útiles para el trabajo y por tanto constituyen el sustento de dicho trabajo, que posibilita, a su vez, la construcción de esos saberes en contexto. (Tardif, 2002).

Por su parte Rita Angulo (2007), quien analiza el tema a nivel universitario, plantea que el saber didáctico que se construye a partir de la experiencia –reflexiva o inconsciente- no se construye en el vacío, o solamente en relación con el acto de enseñar, en términos genéricos; sino que en su desarrollo se conjugan el saber disciplinar (científico) y el saber pedagógico; denominando entonces a este saber didáctico específico que construye el profesorado universitario y que orienta su quehacer, estructura conceptual científico-didáctica.

De esta forma, es desde el saber y la práctica específica, que es posible explicar y comprender, lo que Damaris Díaz (2001) señala como campos de la didáctica universitaria, para referirse a

“las funciones de la enseñanza, la formación permanente del profesorado universitario, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, los contenidos, la producción de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías, la evaluación del enseñante y de los aprendizajes, la enseñanza y el proyecto educativo nacional, la enseñanza y la agenda mundial, etc. Cada uno de estos campos reclama explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte del "saber didáctico" ineludible del profesorado.” (Díaz, Damaris, 2001: 60-70)

Por tanto, el saber didáctico que cada docente pone en juego al elaborar el programa del curso o cursos que imparte, estará determinado por su experiencia como docente, su saber pedagógico construido a lo largo de su historia de vida, el contexto en el cual ejerce su función docente, y el saber disciplinar por enseñar.

Así, el poder que cada docente ejerce sobre el diseño del programa de curso que imparte, y la posibilidad de realizar un juicio crítico a las prescripciones curriculares, estará determinado por la solidez y claridad de la estructura conceptual científico-didáctica que haya construido.

2.8 PROGRAMA DE CURSO

La compartamentalización del conocimiento en disciplinas ‘independientes’, propio del positivismo, orientó la tradicional organización académica y curricular de las universidades en facultades (escuelas, departamentos) especializadas en un determinado campo del saber, que por años han organizado espacios para la enseñanza de “porciones” de ese saber, divididos en compartimentos aún más específicos, a los que se les ha denominado ‘cursos’, ‘asignaturas’ o ‘materias’. Estos espacios se ocupan entonces del estudio, enseñanza y aprendizaje de pequeñas porciones del conocimiento

disciplinar.

El término *curso* entraña entonces una forma particular de concebir el conocimiento y la forma en la cual se accede a él; es decir, una determinada epistemología, desde la que nace y se desarrolla la teoría curricular desde la primera mitad del pasado siglo XX. De este modo encontramos en autores como Ralf Tyler (1973) e Hilda Taba (1974) -que influyeron significativamente en la organización escolar norteamericana y latinoamericana- referencias al término curso y sinónimos como *materias* o *unidades de enseñanza-aprendizaje*. Este autor y esta autora, dedican en sus libros, amplias discusiones a la planificación de los cursos o asignaturas, es decir a la elaboración del programa de curso, pues se concibe como instrumento funcional para la educación.

El tradicional enfoque pedagógico centrado en quien enseña, ha tenido (y tiene aún) una gran influencia sobre los diferentes niveles educativos formales, por lo que comúnmente se entiende por *curso* aquel espacio en el cual se reúnen estudiantes para escuchar pasivamente a un profesor o una profesora. Por otra parte, desde una mirada más enfocada hacia la persona que aprende y a la organización del trabajo escolar, un curso se define como

“una secuencia de aprendizaje estructurado con un intervalo de tiempo entre cada clase y la siguiente. Puede ocupar parte o toda la jornada escolar del alumno durante medio trimestre, un trimestre, dos semestres, dos años, ...etc.(Rowntre, Derek, 1986: XX)

Se destaca de esta última conceptualización, importantes elementos como son: *secuencia, aprendizaje, estructura y tiempo*; elementos que sin duda alguna han de ser considerados en la reflexión que tanto a nivel institucional, como a nivel de los grupos

académicos y de cada docente en particular, han de tomarse en cuenta en la organización y planificación, que se concreta en un programa de curso.

El programa de curso constituye un instrumento de planificación y ejecución, en el que se define lo que se quiere y cómo se propone alcanzarlo (Fëdorov, 2003); de modo que con la claridad de lo que se desea alcanzar, sea posible anticipar los recursos, las condiciones, las necesidades y los resultados, garantizando mayores posibilidades de logro.

Cómo realizar esta planificación y qué sentido y utilidad tiene el programa de curso, ha tenido, y tiene aún, modos diferentes de enfocarse, según sea el posicionamiento epistemológico y pedagógico del que se parta. Así encontramos que se le atribuyen funciones de carácter eminentemente técnicas y administrativas, como también académicas y pedagógicas, según el tipo de enfoque curricular.

Tyler (1973) por ejemplo, que desarrolla su teoría curricular en los años cuarenta del siglo veinte, y que concibe a la educación como un proceso de modificación de conducta, basa la elaboración del programa de curso, en la definición de objetivos conductuales posibles de lograr en el período de tiempo que dura el ciclo escolar. Plantea, además, que se deben seleccionar muy bien dichos objetivos, de manera que sean coherentes, “para que el estudiante no se debata entre formas de conducta contradictorias”(14), además sugiere que una “forma para enunciar objetivos es la lista de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que deben desarrollarse en el curso.” (p. 18); evidenciando un enfoque pedagógico orientado por la organización disciplinar del conocimiento (positivista), así como fundamentado en la

psicología conductista y una visión utilitaria de la escuela.

Por su parte, Hilda Taba (1974), en su obra clásica publicada en los años sesenta, considerada como sucesora o continuadora de Tyler, atribuye a la educación una función transmisora de la cultura, socializadora de los individuos y estructuradora de la sociedad, por lo que para la elaboración de los programas educativos (en general y en específico), para la definición de los objetivos, la selección de los contenidos y la decisión acerca de las actividades de enseñanza, se requiere realizar un diagnóstico de las necesidades de la sociedad. A diferencia de Tyler se sustenta en la psicología cognoscitivista, por lo que plantea como propósito educativo el desarrollo de destrezas generales para aprender.

Cabe destacar que Hilda Taba proporciona una matriz para la elaboración de los programas de curso, en los que se explicitan, de manera relacionada y coherente los objetivos específicos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación; esquema que ha orientado en los últimos cincuenta años, la estructura de los programas de curso.

A nivel universitario y nacional, en producciones de las principales universidades estatales, encontramos conceptualizaciones acerca del programa de curso, que evidencian el debate acerca de la visión positivista de la ciencia, así como una tendencia al cambio paradigmático en las ciencias sociales en general y en la pedagogía en particular, combinándose así nuevas visiones con los esquemas tradicionales de diseño curricular.

Plantean de esta manera Quesada, Cedeño y Zamora (2001, citadas por Fëdorov, 2003) el programa de curso como un “espacio que define la organización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y orienta el proceso de interacción dialógica entre el docente y los estudiantes” (P. 19). Del mismo modo, Hernández (2001, citada por Fëdorov, 2003) lo concibe como

“un instrumento que sintetiza la conceptualización y organización de un curso universitario. Resume la intencionalidad, los contenidos y la forma en que será desarrollado, así como la forma o estrategia de evaluación de los aprendizajes, la bibliografía a emplear y otros aspectos atinentes al curso.” (P.19)

En una Guía para la Elaboración de Programas de Curso, Bolaños (2000), si bien no se establece una conceptualización explícita de lo que es un programa de curso, sí presenta una descripción de sus partes, así como una discusión de cada una de ellas, orientando su comprensión y elaboración, en un intento de constituirse en una guía que pueda ser funcional, tanto para diseños tradicionales, mecanicistas, como alternativos de corte hermenéutico o incluso emancipatorio. Su estructura evidencia la pretensión de que el programa pueda constituirse en una guía tanto para el o la docente, como para el estudiantado. Entre sus partes se indican las características generales del curso que define los aspectos administrativos (nombre, código, horas, créditos, requisitos, correquisitos), una descripción del curso en términos de enfoque y sentido dentro de la totalidad del plan de estudios, los propósitos, contenidos, la metodología, la evaluación y los recursos necesarios para su desarrollo (bibliografía, otros).

Es notorio entonces el papel que juegan los programas de curso en la gestión de las instituciones educativas, en la formación estudiantil y en la función docente. Ángel

Díaz Barriga (2009) al discutir la funcionalidad de los programas enfatiza el carácter intelectual de la tarea docente, por lo que indica que “los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no ‘grilletes’ del trabajo educativo.” (P. 59)

Señalando además, que la participación activa, comprometida y académica del o la docente en la elaboración del programa, puede convertir este en el elemento articulador entre las posiciones didácticas y las curriculares que se han excluido una a la otra, principalmente a partir del desarrollo de la teoría curricular en la primera mitad del siglo XX, con Tyler, Taba y otros.

Para ello Díaz Barriga (2009) distingue tres tipos de programas, o niveles de la programación escolar, que cumplen funciones curriculares y didácticas. Esto porque de acuerdo con su tesis, ha existido una tensión entre las demandas e intereses institucionales explicitadas en el programa del Plan de Estudio y el programa de los grupos académicos, y la dimensión profesional de la tarea docente; privilegiándose así uno u otro tipo de rol docente: como técnico ejecutor de las prescripciones institucional (curriculum) o como profesional del quehacer docente (didáctica). Esta disyuntiva es posible solucionarla, con la síntesis de las exigencias técnicas y las profesionales de la educación en el programa del o la docente.

De esta forma, el programa de curso no es solamente un instrumento administrativo y normativo de la institución escolar (curricular), sino que se convierte en un espacio para la reivindicación intelectual, académica y didáctica de la función docente.

Tenemos entonces la distinción entre *programa del plan de estudios*, *programa de los grupos académicos* (cátedras, secciones, áreas) y *programa del o la docente*, de acuerdo con su función.

Programa del Plan de Estudio: es un programa sintético que da cuenta de los aspectos centrales y básicos de un curso. Su elaboración es parte del diseño general del plan de estudio, por lo que se define en el contexto de la totalidad de los contenidos seleccionados; según el marco referencial (profesional y disciplinar), los objetivos del perfil, así como los supuestos pedagógicos que se han explicitado en el plan de estudio. Este programa ‘inicial’ forma parte, entonces, de la propuesta curricular que es sometida a los procesos de aprobación por parte de las instancias institucionales correspondientes.

Al estar sustentado en la totalidad del plan de estudio, responde a la orientación formativa de dicho plan y a los criterios con los cuales se han seleccionado y organizado los contenidos del plan, constituye la base y orientación para los grupos académicos, quienes tendrán que interpretarlo para el diseño de los programas más específicos. Este programa plantea los mínimos en término de aprendizaje, así como la generalidad de los contenidos.

Programa de los Grupos Académicos: Constituye el resultado de la interpretación que los colectivos académicos hacen del programa del plan de estudio, sobre todo con el fin de determinar las orientaciones pedagógicas, las actividades generales y los materiales de apoyo. En este sentido Díaz Barriga (2009) señala que es solamente a través del involucramiento de los y las docentes en este proceso de construcción, que es factible llevar a la práctica un proyecto curricular, al tiempo que se

sintetizan las prescripciones institucionales con la dimensión profesional de la función docente.

“Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional, así como las finalidades hacia las que tiende. Pero a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean efectuarla.” (Díaz Barriga, 2009: 66)

El programa de los grupos académicos pretende que en colectivo se puedan compartir saberes pedagógicos, así como visiones en cuanto a la formación, para aquellos casos en los que los cursos son impartidos de manera colegiada, ya sea porque un curso tiene como docente a un grupo académico, o porque el mismo curso se ofrece para diferentes grupos estudiantiles; de manera que este colectivo académico tenga la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas en relación con la determinación de los elementos programáticos, tales como

“... presentación y descripción de propósitos, establecimiento de las formas de acreditación, organización del contenido en unidades y elaboración de una propuesta bibliográfica.” (Díaz Barriga, 2009: 69)

El que los y las docentes en forma colectiva interpreten el programa del plan de estudio y definan los elementos antes señalados con base en su conocimiento pedagógico y su experiencia didáctica, constituye la resolución de la tensión que ha existido entre las decisiones didácticas, propias del y la docente, y las decisiones curriculares, tradicionalmente en manos de políticos educativos, o, en el caso de las universidades de un pequeño grupo de académicos que ocupan cargos político-académicos.

Programa del o la Docente: corresponde al programa elaborado por quien imparte el curso. En su construcción, además de fundamentarse en el plan de estudio, en el programa del plan de estudio, así como en el programa de los grupos colegiados cuando los hubiese; lo hace a partir del análisis de su propia experiencia docente y profesional, y de las condiciones de su práctica. Al elaborar un programa de curso el y la docente considera las características de la institución, de la población estudiantil, los recursos, la infraestructura.

Plantea Díaz Barriga (2009) que implica para el profesor y la profesora una clara concepción de su papel docente, que permita salvar la escisión entre la dimensión profesional de su función docente y las demandas e intereses institucionales. Constituye entonces un encuentro entre la didáctica y el curriculum, a través de las decisiones que los y las docentes realizan respecto a los diferentes elementos programáticos, desde una perspectiva pedagógica y didáctica que ha construido a partir de su experiencia docente.

El programa del/la docente es un instrumento para la comunicación entre docentes y estudiantes, por lo que ha de incluir una

“presentación general, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades de curso, la elaboración de una propuesta metodológica global o particular y el señalamiento de una propuesta bibliográfica.”(P. 76)

Entre las decisiones docentes que deben efectuarse en el proceso de construcción del programa de curso se incluyen:

- Los contenidos: ha de seleccionar de un amplio espectro los que considera fundamentales, identificando los básicos y los indispensables para darle al curso el sentido que éste tiene en la totalidad del plan de estudio, y su relación con los otros cursos del mismo ciclo y de los ciclos precedentes y subsiguientes. Ha de decidir una organización determinada de los contenidos seleccionados para posibilitar el aprendizaje, a partir de criterios epistemológicos y teóricos, así como políticos y pedagógicos. Puede decidir, por ejemplo, un ordenamiento deductivo, siguiendo la lógica disciplinar, o realizar una organización a partir de la resolución de problemas, desde una óptica más integral o interdisciplinar incluso. Puede también tomar decisiones acerca de la profundidad con que se tratarán los diferentes temas u unidades temáticas.
- Propuesta metodológica: definida a partir de reflexiones que resultan de “una serie de fundamentaciones, opciones y adecuaciones a la realidad que realiza el maestro” (Díaz Barriga, 2009:76). La elaboración de la propuesta metodológica está determinada entonces por la concepción de aprendizaje que tenga el o la docente, el tipo de interacción que establece con el estudiantado, la claridad temática que tenga, así como por las búsquedas que haya realizado, tanto en relación con el contenido disciplinar, como en cuanto a aspectos didácticos, y de las adecuaciones que son necesarias al contexto particular en que se desarrollará su trabajo.

Las decisiones respecto a los contenidos, su organización y la propuesta metodológica se realizan de una manera estrecha, en una relación método-contenido, más que como procesos sucesivos e independientes.

Las propuestas metodológicas pueden plantearse de manera puntual para todo el curso, de modo que se gradúe o defina el peso que tendrán los contenidos, o puede definirse como líneas generales de trabajo, orientando el sentido general y permitiendo la planificación particular en cada situación, de acuerdo con aquellos elementos externos que afectan la propuesta.

Díaz Barriga (2009) señala dos aspectos importantes en relación con la definición de la propuesta metodológica de un programa de curso, que es necesario contemplar. Por una parte está la confusión de que es objeto el y la docente como consecuencia de las tensiones que se establecen entre el espectro de propuestas didácticas, por ejemplo según el peso que se le atribuye a la actividad individual en oposición a las teorías grupales; al tipo de relación que se establece entre la teoría y la práctica, al enfoque de acercamiento a la información (deductivo o inductivos), al tipo de proceso cognitivo que se privilegia (adquisición, retención y empleo vs descubrimiento, construcción y habilidad de resolución de problemas). Por otra parte, enfatiza este autor el carácter experimental que tienen las actividades de aprendizaje, por lo que ha de “ser objeto de experimentación y

revisión por el mismo docente” (P. 77). Así, la propuesta metodológica del programa de curso es una apuesta, una previsión para lograr el aprendizaje, la cual es necesario evaluar en la práctica, en términos de los resultados de aprendizaje que posibilite. Esto es otro de los elementos que permiten esta síntesis entre el curriculum (la prescripción institucional) y la didáctica (dimensión profesional del quehacer docente), en la que se demanda, como se planteó en los apartados anteriores, el carácter intelectual del y la docente, y la rigurosidad científica en su quehacer.

- La evaluación: La definición de las actividades de evaluación, o de acreditación, orienta la labor docente. Constituye parte de la propuesta didáctica, y permite la síntesis entre los requerimientos institucionales y los pedagógicos, pues “reflejan cómo cada docente concibe su propuesta metodológica y cómo logra traducirla creativamente en ciertas evidencias de aprendizaje.” (Díaz Barriga, 2009: 80). Al elaborar una propuesta de evaluación en el programa de curso, se hace necesario, a partir de la declaración de los resultados previstos y declarados en los objetivos (productos del aprendizaje), determinar las evidencias de estos resultados, a sabiendas de la dificultad que existe para identificar lo que una persona ha aprendido. Esto debido a la naturaleza atemporal del aprendizaje, ya que las consecuencias de las experiencias de aprendizaje que se propicien en un curso, no necesariamente derivarán en aprendizajes duraderos en el período de tiempo del propio curso. Es posible que estos aprendizajes

se consoliden como consecuencia de otras experiencias, tanto académicas como laborales y de la vida en general. Así, es más conveniente hablar de acreditación del curso, a partir de evidencias de los productos de aprendizaje.

El programa de curso constituye, por tanto, un instrumento para la organización de una selección de contenidos (sean estos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores) para el aprendizaje por parte del estudiantado, con el fin de conseguir la finalidad educativa de un plan de estudio, como resultado de la interpretación que los y las docentes hacen de las prescripciones institucionales, y del ejercicio de toma de decisiones curriculares y didácticas.

La organización de los contenidos incluye considerar, entre otros, los elementos que Rowntre (1986) plantea en su conceptualización, y que se encuentran presentes en la discusión que al respecto hace también Díaz Barriga (2009), cuales son: secuencia, aprendizaje, estructura y tiempo. Estos elementos de curso constituyen problemas eminentemente didácticos, cuya definición es parte de la labor profesional del quehacer docente.

Veamos cada uno de ellos:

Secuencia: significa que lo que se va a aprender requiere una organización lógica y psicológica; es decir, que la secuencia de aprendizaje se deberá definir, por una parte de acuerdo con la lógica inherente a los contenidos (conceptos, temas, habilidades, valores), pero también de acuerdo con la lógica para el aprendizaje, a partir de las

características y condiciones de quien aprende. Esto es, a partir de lo que la población estudiantil está en capacidad de aprender primero, y qué después; de acuerdo con sus conocimientos previos, el nivel del plan de estudio en que se encuentren, las destrezas que ya han desarrollado y las características generales y particulares del grupo.

Aprendizaje: El fin primordial de un curso es que se produzcan aprendizajes por parte del estudiantado, es decir que todos y todas puedan construir conocimiento a partir de las experiencias que se desarrollan en el curso. Por tanto la propuesta metodológica definida en el programa de curso, da cuenta de la selección de materiales, de las actividades (utilizando diversas estrategias didácticas), así como de la definición de las formas con las cuales se pretenden corroborar estos aprendizajes. Las decisiones e innovaciones metodológicas que defina el y la docente han de estar siempre orientadas por el aprendizaje que se pretende.

Estructurado: Para tener mayores probabilidades de procurar los resultados en términos de aprendizaje, un curso debe proveer una estructura clara, cuya organización refleje que los materiales seleccionados se presentan en forma adecuada (lógica y psicológicamente), las actividades de aprendizaje son coherentes con los propósitos de aprendizaje, las estrategias didácticas utilizadas concuerdan con estos propósitos y con el nivel del grupo que aprende; así como con las estrategias para evaluar los aprendizajes. Esta estructura, además de ofrecerles claridad y seguridad al estudiantado, permite que el o la docente pueda valorar (“monitorear”) a lo largo del curso los aprendizajes logrados por el estudiantado como resultado de las actividades del curso y, de esta forma, poder introducir acciones correctivas cuando sea necesario.

Tiempo: La claridad y conciencia del lapso de tiempo de que dispone el estudiantado para el aprendizaje de los contenidos (temas, conceptos, habilidades, valores) prescritos, hace necesaria la toma de decisiones respecto a la priorización de los mismos. Requiere que el y la docente pueda discernir cuáles son los conceptos fundamentales, básicos (más inclusivos), a partir de los cuales el estudiantado puede tener una visión sólida y amplia del tema y, posteriormente, aprender por otras vías (de forma independiente por ejemplo) otros conceptos relacionados (más específicos). De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, aprendemos lo que es significativo para nosotros, es decir aquello que tenga algún asidero (relación con algún otro concepto) en nuestra estructura cognitiva, por lo que los datos o información aislada (o conceptos muy específicos) quedan en nuestra estructura solamente como huellas, que se borran con el tiempo. Por tanto se sugiere organizar el aprendizaje partiendo de lo más general a lo más específico, de modo que se construyan esos conceptos inclusivos primero (andamiaje), que posibilite el aprendizaje de los más específicos posteriormente. Organizar estos aprendizajes en el ciclo lectivo (semestre, trimestre, cuatrimestre) implica considerar el tiempo que requieren los y las estudiantes para desarrollar las actividades y asimilar los conceptos nuevos.

Un programa de curso que sea el resultado y que dé cuenta de todo este trabajo de planificación y reflexión, en la explicitación de las unidades temáticas, las actividades, las interacciones, los recursos, la acreditación de los aprendizajes; con fundamento didáctico, constituye, por una parte una guía para el estudiantado y para el trabajo docente, así como constituye la base para la evaluación de los cursos.

En este sentido lo establecido en el programa de curso permite delimitar las

unidades de evaluación que el o la docente ha de considerar como parte de su proceso de investigación sobre la práctica, pues como bien lo señala De Vicenzi (2009),

“Las dimensiones que se estudian en la observación de las prácticas docentes son: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.” (p.3)

2.9 CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

La Universidad de Costa Rica es la universidad más antigua del país, cuyas bases se encuentran en la Universidad de Santo Tomás, que fue cerrada en 1898 como tal, siguiendo, algunas Facultades, funcionando de manera independientemente. En 1940 se crea la Universidad de Costa Rica que integra a estas facultades: Derecho, Agronomía, Farmacia, Pedagogía y Bellas Artes, con la finalidad de darles unidad y sentido. El I Congreso Universitario de 1946 define la orientación humanista de la universidad, así como la integración de los conocimientos científicos; reforma universitaria ratificada en la Asamblea Universitaria de 1955. Desde 1952 se establece constitucionalmente como institución autónoma de cultura superior, consolidándose aún más la unidad que se pretendía desde su creación.

A partir de entonces, la universidad ha crecido y ha definido su proyecto pedagógico-curricular en un proceso continuo de evolución. Así, a partir de los congresos universitarios, ha procurado estructurar su organización y funcionamiento en procura del logro de los fines y principios establecidos en el Estatuto Orgánico, componente estructural-formal más amplio del proyecto político educativo de la

universidad.

En la evolución de este proyecto curricular, el III Congreso Universitario de 1972 marca un momento importante, al darse en él una reforma en la estructura orgánica de la universidad. Académicamente se estructuró en Áreas, Facultades, Escuelas y Departamentos, encargadas fundamentalmente de desarrollar la docencia mediante la ejecución de las carreras, los planes de estudio y los cursos. A su vez, administrativamente la universidad se organiza en cinco Vicerrectorías, a saber: docencia, investigación, acción social, administración y vida estudiantil.

El Estatuto Orgánico actual de la UCR, el cual en estructura y esencia, surge de este tercer congreso, constituye la prescripción más amplia del curriculum universitario. En él se establece la finalidad última de la formación universitaria, específicamente en el capítulo I denominado *Principios y Propósitos de la Universidad de Costa Rica* (Anexo 1).

Para efectos del presente estudio, destaca en esta prescripción la declaración de la universidad como una institución democrática, en la que “*las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad.*” (Estatuto Orgánico, Título I, Capítulo I, Artículo 2).

Por otra parte, entre los principios orientadores del quehacer universitario, que han de estar presentes en el plan de estudio de las carreras y de los programas de curso, se plantea:

- la excelencia académica de los programas que se ofrecen, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie.
- la libertad de cátedra, en el sentido de la libertad de los y las docentes para expresar sus convicciones filosóficas, religiosas y políticas.
- el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica de la sociedad costarricense.
- el respeto a las personas y a la libre expresión, propiciando el diálogo y el respeto a la coexistencia de diferentes visiones de mundo y corrientes de pensamiento.
- el compromiso ambiental, mediante el mejoramiento de la relación ser humano, ambiente.
- la acción universitaria planificada, y el mejoramiento continuo en procura de elevar el desarrollo humano y la calidad de vida de los y las habitantes del país.

De acuerdo con el documento Políticas y Normas Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia (1995), se reconocen tres niveles esenciales en el curriculum universitario:

a) el nivel orientador o de principios, propósitos y políticas institucionales; b) el nivel de regulaciones establecidas en la normativa (reglamentos, resoluciones) y c) el nivel operativo, que se hace efectivo por medio, de los planes y de los programas de estudio en los que se definen los aprendizajes que los estudiantes deben lograr para acreditarles un grado académico. (p. 7)

El nivel orientador, como se describió antes, lo constituye principalmente el Estatuto Orgánico, que además de explicitar la forma de organización administrativa y de procedimientos de la universidad, define claramente los principios, propósitos y

finalidad del proyecto educativo; asimismo este nivel orientador se complementa con las políticas que la institución define para su funcionamiento.

En cuanto al segundo nivel, constituido por la normativa universitaria en reglamentos y resoluciones, destacan, por su impacto en el diseño curricular y en la elaboración de los programas de curso, las *Políticas y Normas Curriculares para la Actualización de Planes de Estudio* y el *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil* (RRAE).

Con respecto a las Políticas y Normas Curriculares (Anexo 2), se establecen mecanismos para que los planes y programas de estudio sean coherentes con el compromiso social de la Universidad, exista una mayor relación entre la teoría y la práctica, los planes de estudio tengan mayor flexibilidad y coherencia; así como para la implementación y revisión permanente de éstos.

En términos de políticas, este documento enfatiza en el carácter humanista de la formación universitaria, de manera que se trascienda la idea de área humanista, que permee toda la formación universitaria, en una integración de dicha visión con la formación específica (científica, tecnológica, artística, filosófica). Además establece la necesidad de que la formación atienda las demandas y necesidades sociales, para impulsar el desarrollo y la justicia económica y social del país; así como la integralidad del conocimiento y la superación de la tradicional organización disciplinar del mismo. Aunado a lo anterior, las políticas curriculares proponen

Destacan en las normas curriculares, para efectos de la planificación de los planes

de estudio y los programas de curso asociados, la consideración de las demandas y necesidades sociales, la actualización permanente de los contenidos, la visión integral del conocimiento, la flexibilidad curricular en términos de fluidez en la carrera y de requisitos de cursos estrictamente académicos, metodologías de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la criticidad, la investigación, la relación teoría práctica mediante el acercamiento con el ejercicio profesional. Asimismo plantea la necesaria evaluación permanente del curriculum, tanto en lo estructural-formal (plan de estudio documento), como en lo procesal-práctico (proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeño docente, rendimiento académico, desempeño de personas egresadas).

En este mismo nivel curricular (orientaciones), es importante señalar el *Convenio de Coordinación de la Educación Superior Estatal*, el cual establece algunos acuerdos específicos, como el *Convenio para crear una nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal* y el *Convenio para unificar la definición de 'crédito' en la educación superior de Costa Rica*.

Estos dos convenios impactan el diseño curricular y en consecuencia la elaboración de los programas de curso, ya que norman el número de ciclos y créditos para los grados de bachillerato y licenciatura, así como el valor que corresponde a la carga académica estudiantil de un determinado curso. En este sentido, la planificación de las actividades, tanto presenciales como de trabajo independiente que debe realizar un o una estudiante en un curso, ha de realizarse de acuerdo con el valor en créditos que tiene establecido el curso.

A nivel universitario, como se indicó anteriormente, cobra vital importancia,

como prescripción curricular en la elaboración de los programas de curso, el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE, Anexo 3), el cual define en el Capítulo I, Artículo 3, entre otros conceptos, lo que se entiende por plan de estudios y curso, así como su relación:

e.- Plan de estudios: Es un documento académico, en el que se seleccionan, organizan y ordenan, para fines del proceso enseñanza aprendizaje, todos los aspectos curriculares de una carrera que se consideran social y culturalmente necesarios. En el Plan de estudios, entre otros elementos, se establece un orden gradual y armónico de cursos con sus respectivas características (sigla, nombre, definición, naturaleza del curso, ciclo, requisitos, correquisitos, horas y créditos) que corresponden a una carrera universitaria conducente a la obtención de un título universitario.

f.- Curso: Es una actividad académica en que participan docentes y estudiantes, orientados por un programa, en el que se establecen características curriculares inherentes, según lo establece el Artículo 14 de este Reglamento.

El mismo reglamento dedica todo el Capítulo V a la administración de los cursos, iniciando con la indicación de que todo curso debe contar con un programa y señala los elementos que lo conforman.

ARTÍCULO 14. *Todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las ponderaciones de cada aspecto por evaluar.*

En este mismo capítulo, el Artículo 16 norma lo referente a la aprobación del programa de los cursos, e implícitamente indica los lineamientos para su elaboración, haciendo referencia a diversos grupos colegiados.

ARTÍCULO 16. *Los programas de los cursos específicos de la carrera son aprobados con suficiente antelación, en primera instancia, por el grupo de profesores afines al curso, por la sección o por el departamento, según sea el caso. La ratificación del programa corresponde a la dirección de la unidad académica, en cumplimiento de los lineamientos implícitos en los planes de estudio aprobados por la asamblea de la unidad académica correspondiente. Los programas deben actualizarse periódicamente. Estas modificaciones no deben afectar el plan de estudios como totalidad. Cuando los planes de estudios se revisen integralmente, se seguirán los procedimientos establecidos por la Vicerrectoría de Docencia. Cada unidad académica lleva un archivo de los planes de estudio y de los programas de los cursos bajo su administración. Este archivo debe incluir los planes y programas tanto los vigentes como los anteriores. La Vicerrectoría de Docencia velará por el cumplimiento de esta norma.*

Muchas otras prescripciones se establecen con este reglamento, que han de observar los y las docentes durante la planificación de las diferentes unidades de aprendizaje o cursos, y que deberán conformar el programa de curso, sobre todo en lo que respecta a las normas de evaluación o certificación del aprovechamiento por parte de la población estudiantil. Define entonces lineamientos para diferentes tipos de exámenes (parciales, finales, orales,), así como procedimientos para la aplicación, calificación, entrega e impugnación de resultados de las pruebas. Estos lineamientos, si bien constituyen prescripciones curriculares, atañen a aspectos didácticos que orientan o determinan el accionar docente en el proceso de enseñanza.

Capítulo III: Marco Metodológico

TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación constituye un estudio descriptivo, desde un abordaje cualitativo, que combina revisión documental con trabajo de campo. Desde lo documental se abordará la revisión del componente estructural-formal del currículum de una carrera, mientras que el trabajo de campo implica la exploración de la forma en la cual los y las docentes intervienen en la definición del programa de curso en los diferentes momentos de su diseño, y de cómo en esta intervención conjugan su saber didáctico con las prescripciones curriculares de la carrera y de la institución; con la participación de un grupo de docentes, de manera conjunta e individualmente.

3.1 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se seleccionó una muestra a conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista; 2010) que permitió, en el tiempo con que se contaba para este estudio, realizar la recolección de la información y el posterior análisis de la misma.

La muestra la conforman un grupo de ocho docentes que imparten el Módulo Intervención de Enfermería con la Niñez Sana de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Costa Rica. Estas personas imparten un mismo curso, cuyas prescripciones curriculares y programáticas están orientadas tanto por el Plan de Estudio de la carrera, como por lineamientos colectivos de la cátedra del módulo, a partir de los cuales elaboran sus propios programas guía para el curso.

Al conformar una cátedra, estos sujetos de la investigación tienen la característica de compartir una misma profesión, así como estar dedicadas al estudio y enseñanza de una determinada área temática de la disciplina y profesión a que se refiere la carrera.

El grupo de docentes que conforman esta cátedra son mujeres, con edades que van desde los 23, hasta los 62 años. La mayoría tiene grado académico de maestría, tres en el campo de la Enfermería Pediátrica, mientras que las demás en Enfermería de Familia, en Docencia y en Educación.

En cuanto a la experiencia en docencia universitaria el grupo es variado, pues va desde la que tiene un año de laborar en la carrera, hasta la que tiene treinta años de hacerlo, para un promedio de entre 8 y 12 años.

La mayoría ha tenido experiencia profesional como enfermera fuera de la universidad. Del mismo modo, existen algunas que laboran en servicios de enfermería, sobre todo en el sistema hospitalario, y que se incluyen en los módulos y apoyan en éstos. Estas últimas no forman parte del grupo docente de planta de la Escuela de Enfermería, pero sí de la cátedra del Módulo de la Niñez Sana, pues atienden a estudiantes que realizan sus prácticas en los servicios hospitalarios. En el ciclo lectivo estudiado se ha incluido a una joven enfermera que acaba de graduarse en la misma carrera y que la cátedra ha decidió formarla en docencia para que integre el cuerpo docente de este módulo.

Los sujetos de la investigación conformaron, en forma conjunta, un grupo focal, y dos de estas personas constituyeron casos para la profundización de la comprensión del

problema en estudio.

3.2 UNIDADES INICIALES POR EXPLORAR

Como unidades iniciales para orientar la recolección de la información, se propusieron las siguientes:

- Respecto a la dimensión profesional de la labor docente
 - La intervención en el diseño del programa del curso que imparte.
 - El poder de decisión en la definición del programa de curso.
 - Saber docente que interviene en la definición del programa de curso.
- Respecto a los programas de curso:
 - Los elementos constitutivos de cada programa de curso
 - Las orientaciones curriculares del curso (administrativas, normativas):
 - Las orientaciones didácticas del curso (referidas a la enseñanza y al aprendizaje):
 - Organización de los contenidos del curso
 - Secuencia de los contenidos y actividades
 - Coherencia entre las actividades y estrategias didácticas con los propósitos u objetivos del curso.
 - Actividades y estrategias evaluativas

- Las prescripciones curriculares del programa de curso
- La interrelación de los elementos del programa de curso como orientación curricular y didáctica.

3.3 RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información se utilizaron dos tipos de trabajo con tres procedimientos:

- Trabajo de campo: grupo focal y entrevista individual.
- Trabajo documental: revisión de contenido de documentos.

El análisis de la información se llevó a cabo a partir de la identificación, en el discurso de los sujetos y en los documentos estudiados, de las unidades de análisis iniciales, así como de nuevas unidades que emergieron de los datos, para posteriormente agruparlas en categorías de análisis, que permitieron una comprensión general y amplia del tema investigado.

3.3.1 Descripción de los instrumentos para el trabajo de campo

El trabajo de campo entonces consistió de dos tipos de actividades o procedimientos:

- a) **Grupo focal:** se realizó una sesión, pues se valoró que con esta era suficiente para agotar el tema de forma grupal, pues se recolectó la información necesaria para las

categorías discutidas.

Dado que la técnica del grupo focal es

"una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (Korman, Citado por Aignerren, 2002: 2)

Se procuró en este estudio que las docentes de manera grupal pudieran elaborar su realidad y experiencia docente, focalizando en la articulación de las prescripciones curriculares con su propio saber didáctico, mediante la participación activa en la conversación.

Para desarrollar la sesión del grupo focal se partió de una guía con una doble característica, ser estructurada en el sentido de que llevó a enfocar la conversación al tema de investigación, de acuerdo con las categorías iniciales del estudio, y al mismo tiempo abierta a categorías emergentes de la interacción entre las participantes. A pesar de que la guía diseñada (Anexo 4) contiene una cantidad considerables de preguntas, no fue necesario plantearlas todas, pues al introducir una pregunta se generaron participaciones que respondían a varias de ellas a la vez.

En la ejecución del grupo focal la investigadora participó como coordinadora, siendo quien introdujo la temática, planteó preguntas y dirigió la sesión, procurando la participación de cada docente; además se contó con una persona asistente que solamente se dedicó a tomar nota de lo expresado por las

participantes, tanto mediante comunicación verbal, como no verbal; esto como apoyo y complemento a la grabación de la conversación.

- b) **Entrevista:** Se realizó una entrevistas a cada una de las dos docentes que conformaron los casos, con el fin de profundizar en las categorías planteadas y surgida en el grupo focal, lo que ayudó a comprender en particular la forma de intervención docente en la definición del programa de curso, así como determinar cómo se articula su saber didáctico con las prescripciones curriculares generales y particulares de la cátedra, en el programa específico de cada docente.

Las entrevistas fueron abiertas a partir de una guía general de contenido, la cual se manejó de manera flexible (Fernández, Fernández y Baptista; 2010), elaborada a partir de las preguntas de investigación. No se consideró necesaria una segunda entrevista, en virtud de que el tema se agotó con la primera, habiendo sido posible puntualizar y profundizar en las categorías.

La guía de entrevista fue común para los dos casos, aunque sobre la marcha, se introdujeron nuevas preguntas en cada una, como consecuencia de las respuestas en cada caso, así como de que uno de los casos consistía en la docente que coordina la cátedra y el otro caso una docente joven con poco tiempo de laborar en el curso y carrera.

3.3.2 Elaboración de los instrumentos:

Para elaborar las guías de entrevista grupal (grupo focal) e individual, se procedió a la revisión del problema de investigación y de los objetivos del estudio, de manera que de ahí, y de los elementos específicos desarrollados en el marco teórico, se derivaron, preliminarmente, unas unidades de análisis que podrían agruparse en dos grandes categorías:

1. Dimensión profesional de la labor docente
 - a. La intervención en el diseño del programa del curso que imparte.
 - b. El poder de decisión en la definición del programa de curso.
 - c. Saber docente que interviene en la definición del programa de curso.
 - d. Los criterios pedagógicos (curriculares y didácticos) que consideran en la elaboración del programa de curso.
2. Dimensión prescriptiva y didáctica de los programas de curso:
 - a. La naturaleza del programa: prescriptivo, colegiado y guía
 - b. Los elementos constitutivos de cada programa de curso
 - c. La coherencia del programa de curso con el Plan de Estudio
 - d. Las orientaciones curriculares del curso (administrativas, normativas):
 - e. Las orientaciones didácticas del curso (referidas a la enseñanza y al aprendizaje):

3. La interrelación de los elementos del programa de curso como orientación curricular y didáctica.

Posteriormente se fueron redactando preguntas a partir de los objetivos y se contrastaron con las unidades de análisis, de modo que se pudiera comprobar que todas ellas fueron abordadas por las preguntas. Una vez elaborada una larga lista de preguntas tendientes a responder los objetivos de investigación, se procedió a identificar aquellas pertinentes para la entrevista grupal, y aquellas que más adecuadas para la entrevista individual.

Esto en vista de que algunas preguntas apelan al espacio de decisión personal de cada docente, lo cual podría no haber sido discutido abiertamente en la entrevista grupal. Algunas preguntas están centradas en aspectos formales del programa de curso, información que puede recogerse al revisar los documentos, pero se consideró importante la pregunta directa, tanto grupal como individual, para constatar si la función que cumplen estos elementos en el programa constituye realmente una orientación curricular para la labor docente, o simplemente el cumplimiento de requisitos institucionales.

La guía de preguntas es bastante exhaustiva, y en algunos casos podría considerarse reiterativa, constituyó una orientación para la investigadora acerca de los aspectos que se pretendieron indagar. No significó que debieron, necesariamente, hacerse todas y cada una de las preguntas, pues algunos aspectos específicos que se respondieron en una pregunta, a la vez dieron respuesta a otras de las que se incluyen en la guía, por lo que durante la entrevista no se reiteraron. (Anexos 4 y 5)

3.3.3 Trabajo documental

El trabajo documental se desarrolló mediante una revisión del contenido de los programas de curso, tanto de la cátedra y como del programa base del Plan de Estudio y el propio plan de estudio en general. Asimismo, fue necesaria la revisión de otros documentos normativos institucionales e interinstitucionales referente a los planes de estudio, que constituyen parte del componente estructural-formal del curriculum.

Esta revisión documental pretendió identificar las prescripciones curriculares que se establecen en el Plan de Estudio, el programa base, el programa colegiado o de cátedra, además de los documentos curriculares y didácticos normativos que existan en la universidad.

Para la revisión documental se utilizaron las unidades de análisis preliminares descritas al inicio de este capítulo, centrando la atención en aquellas que refieren a los aspectos estructurales – formales del curriculum, como son:

- Respecto a la dimensión profesional de la labor docente
 - Los criterios pedagógicos (curriculares y didácticos) de las docentes que se evidencian en el programa de curso.
 - Orientación didáctica y administrativa del programa de curso.
- Respecto a los programas de curso:

- Tipo de programa: prescriptivo, colegiado y guía
- Los elementos constitutivos de cada programa de curso
- La coherencia del programa de curso con el Plan de Estudio
- Las orientaciones curriculares del curso (administrativas, normativas):
- Las orientaciones didácticas del curso (referidas a la enseñanza y al aprendizaje):
- La interrelación de los elementos del programa de curso como orientación curricular y didáctica.

Los documentos revisados son:

- Plan de Estudios:
 - Fundamentación: profesional, disciplinar y pedagógica
 - Objetivos y Perfil
 - Estructura del plan de estudio (organización de los contenidos en el plan)
 - Malla curricular
- Programa del plan de estudios para el curso
- Programa colegiado del curso
- Programa guía del curso (programa colegiado más cronograma)
- Estatuto Orgánico de la UCR
- Políticas y Normas Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia
- Reglamento de Régimen Académico Estudiantil
- Convenio de coordinación de la Educación Superior Estatal de Costa Rica

- Convenio para unificar la definición del crédito en la educación superior estatal de Costa Rica
- Convenio para crear una nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal

Una primera parte de esta revisión de los documentos implicó la identificación de las prescripciones curriculares del plan de estudio y de los documentos normativos institucionales e interinstitucionales y su correspondencia con el programa de curso, con el fin de establecer la coherencia que tiene el programa de curso con el plan de estudio y la normativa.

Para ello se construyó una matriz en la que se ubicó en la primera columna el documento por revisar y en la segunda columna los aspectos identificados como prescripciones curriculares de dichos documentos. (Anexo 6)

En la segunda parte de esta revisión documental, se procedió a identificar en el programa de curso las unidades de análisis del estudio. Al igual que para la primera parte, se construyó una matriz en la que se ubicaron los diferentes elementos de programa en la primera columna, en la segunda columna se describen los correspondientes al programa guía del plan de estudio, para comparar con la tercera columna en la que se describe lo correspondiente del programa colectivo. (Ver Tabla 1)

3.3.4 Análisis de la información

Para realizar el análisis de los datos, primero se transcribieron las grabaciones de

las entrevistas y del grupo focal, así como las notas que se tomaron durante el trabajo de campo y el trabajo documental, de modo que se contó con un registro organizado de la información.

Cada transcripción del trabajo de campo, específicamente del grupo focal y de cada una de las entrevistas, constituyó un dato primario a partir del cual se realizó el análisis posterior. La información de la revisión documental se organizó en matrices, de modo que para cada tipo de documento, se contó con un archivo, el cual correspondió a un dato primario.

Seguidamente se revisó este material y se fueron identificando las unidades de análisis que constituyen aspectos que revisten un significado relevante acerca de lo investigado. De acuerdo con Fernández, Fernández y Baptista (2010) al comparar permanentemente el significado de estas unidades, a partir de las semejanzas y diferencias, es posible agruparlas en categorías; las cuales, utilizando el mismo método de comparación, permitió agruparlas a su vez en temas.

Las unidades y categorías que se identifican, tienen validez en cuanto sean aspectos que se hayan señalado de manera significativa, tanto por el grupo focal, como por los casos y el material documental.

El análisis, codificación y categorización de la información recolectada permitió, mediante la interpretación de las mismas, construir una comprensión del tema estudiado.

Los datos primarios, tanto del grupo focal como de las entrevistas individuales, se

leyeron y se fueron codificando, de acuerdo como en ellos aparecían las unidades de análisis preliminares, así como otras unidades que emergieron del discurso.

Para esta codificación abierta de los datos primarios se utilizó el software libre Weft QDA, el cual permite, de manera sencilla y rápida, organizar la información con base en las categorías de análisis. Para ello se incluyeron las categorías identificadas a partir de las unidades de análisis iniciales, así como nuevas categorías que surgían conforme se avanzó en la lectura detallada de los datos primarios.

Con el uso de este software se fueron produciendo documentos con todos aquellos elementos discursivos de una misma categoría, los cuales se interpretaron para extraer de ellos su significado en términos de los objetivos de la investigación. Esta codificación, agrupamiento e interpretación, fue posible registrarla, para efectos metodológicos, en matrices que unificaban y permitieron la lectura posterior para la comparación, integración e interpretación. (Anexo 7).

En este punto, se cruzó la interpretación que se hizo de la información de campo, con las categorías identificadas en la revisión documental, de modo que fue posible realizar una comparación entre el discurso y lo explicitado en el programa de curso, así como los aspectos fundamentales de los documentos revisados. En esta fase de interpretación, fue indispensable explicitar las relaciones que existen entre las diferentes categorías de análisis, para lo cual se elaboró un esquema en el cual fue posible visualizar gráficamente dichas relaciones (Gráfico 1).

Con este cruce de la información recolectada e interpretada de los dos tipos de

trabajo de recolección, fue posible re-construir las categorías de análisis que intentan explicar la forma en la cual en el programa de curso se integran los saberes curriculares y didácticos de las docentes con la prescripción curricular de la carrera.

Capítulo IV: Resultados

Para responder a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos propuestos, además para acercarse así a la comprensión de la situación investigada, es necesario organizar los elementos discursivos, tanto de las sujetos de la investigación, como los que se explicitan en los documentos curriculares, en cuatro grandes categorías, dos de las cuales a su vez se subdividen en subcategorías más específicas. Estas categorías y subcategorías son:

—La dimensión profesional del y la docente

- La participación en la definición del programa de curso
- El poder de decisión en la definición del programa de curso
- El saber docente involucrado en la definición del programa de curso

—El programa de curso

- Los elementos constitutivos del programa de curso
- Las orientaciones curriculares: administrativas/normativas
- Las orientaciones didácticas: enseñanza y aprendizaje

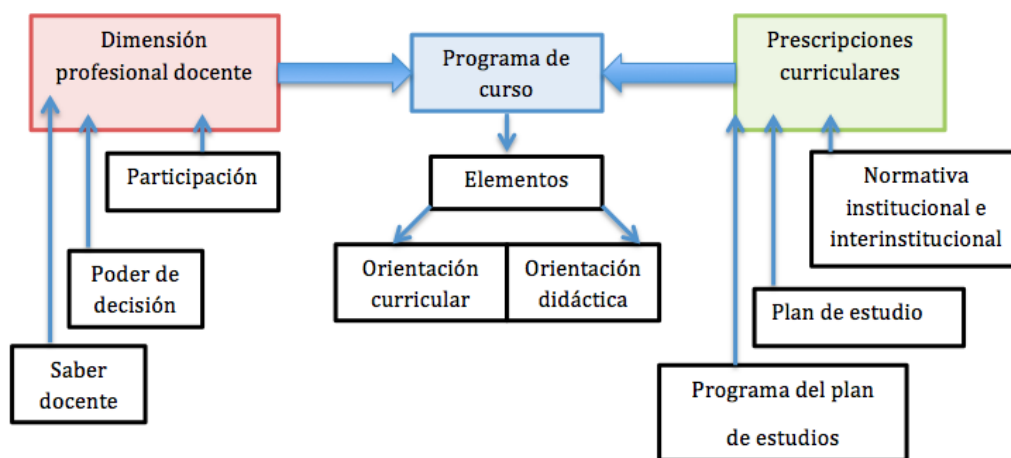
—Las prescripciones curriculares del programa de curso.

—La interrelación de los elementos del programa como orientación curricular y didáctica

Para iniciar la descripción de estas categorías, a continuación se detallan aquellos elementos discursivos, del personal docente que fungieron como sujetos de investigación, que revisten significado en tanto contribuyen a la comprensión del proceso de síntesis entre curriculum y didáctica, que tiene lugar en la definición del programa de curso, mediante su intervención y puesta en juego de los saberes docentes. Se han organizado, estos elementos discursivos, de acuerdo con las unidades de análisis, agrupadas por las categorías antes indicadas.

Esquemáticamente es posible relacionar esas categorías y sus subcategorías, de la siguiente forma:

Gráfico N°. 1: Relación entre categorías y subcategorías asociadas al programa de curso.



4.1 DIMENSIÓN PROFESIONAL DEL Y LA DOCENTE

La dimensión profesional del y la docente, planteada entre otros por Días Barriga (2009) y Grisales y González (2009), se evidencia en la participación del o la docente en la elaboración del programa de curso, de acuerdo con el poder que ejerza en la toma de

decisiones en esta definición del programa, así como mediante los saberes que intervienen en ello. Por consiguiente, a continuación se discuten los elementos discursivos de las docentes consultadas en el estudio, acerca de su participación, del poder de decisión que tienen y de los saberes que ponen en juego en la definición del programa del curso que imparten.

Cada una de estas subcategoría (participación, poder de decisión y saberes) es posible, a partir de las semejanzas o afinidad de dichos elementos discursivos, organizarlas, ya sea según la instancia en la que intervienen las docentes, con sus saberes, en la definición del programa de curso, su nivel de participación o los aspectos pedagógicos que constituyen su saber docente, según sea el caso.

4.1.1 Participación en la definición del programa de curso

De acuerdo con lo señalado por las docentes participantes, tanto grupal como individualmente, la definición del programa de curso es un proceso estructurado, cuyo procedimiento está bastante definido en la unidad académica, por lo que es posible, entonces, identificar diferentes “momentos” o instancias de participación de las docentes en esta definición.

Se encuentra que una de ellas la constituye el propio proceso de diseño curricular del plan de estudio, en el cual se definen las pautas para cada una de las unidades de aprendizaje (cursos, módulos, seminarios, laboratorios), y que constituye una orientación para la elaboración del programa colegiado e individual. A esta instancia se le ha denominado, por su naturaleza normativa, *prescripción*, y corresponde al primer nivel de programación de un curso. Asimismo, de acuerdo con la organización de la

unidad académica para la gestión curricular, se define la *coordinación* del módulo (cátedra) como una instancia que cumple un papel decisivo en la participación que los y las docentes tienen en la definición del programa de curso. Otra instancia la constituye la *Comisión de Curriculum*, que media como evaluadora y contralora curricular de las decisiones y propuestas que realiza el grupo colegiado (*Módulo-colegiado*), instancia en la cual se realizan los mayores aportes docentes en la determinación del programa de curso.

Pudo observarse que la participación de las y los docentes en la definición del programa de curso, consiste en aportar insumos al programa prescriptivo que la unidad académica ha ido desarrollando, como resultado de la evolución del programa inicial. Este programa prescriptivo es la guía sobre la cual trabaja el grupo colegiado, mediante la división de tareas desarrolladas en forma sub-grupal, validadas colectivamente y revisadas y aprobadas por la Comisión de Curriculum. Así en el grupo focal se señala que

“...la experiencia demuestra que muchas docentes desconocen qué es redactar un ‘sílabos’ (programa de curso) o un instrumento de evaluación. Cualquier persona que llegue a esta Unidad Académica ya va a adquirir los programas realizados

“En todo caso si se requiere elaborar un curso, ya existe una guía en la Unidad Académica para elaborar un curso, la dinámica de trabajo consiste en dividir las partes del programa, cada persona trabaja su parte y al final se unen todas las partes, en grupos revisa y envía a ‘currículo’ para aprobar”

La participación de cada docente en esta definición del programa de curso, se hace a través de su intervención en el trabajo colectivo, en las reuniones de coordinación del módulo, en el cual se definen los diferentes elementos del programa. Las propuestas deben ser presentadas a la coordinación, para que puedan ser incluirlas en la agenda de

la reunión, y así ser discutidas y aprobadas por el colectivo. De esta manera, la dinámica del grupo colegiado (reuniones del módulo), y el rol que cada docente juegue en ella, es lo que determina su participación en la definición del programa de curso, pues es esta la instancia en la que se definen los diferentes elementos del programa (contenidos, objetivos, metodología, evaluación). Esto se menciona en el grupo focal, cuando la docente que coordina el módulo, y que es una de las de mayor experiencia, indica que

“Se sigue un protocolo en el cual, todas las propuestas de mejora, modificaciones o inquietudes se envían a la coordinadora para que sean revisadas y analizadas, de manera compartida, en las reuniones programadas”.

Asimismo en la entrevista, refiriéndose al programa de curso, señala que

“las docentes tienen la libertad de solicitar a la coordinadora los cambios que se consideren pertinentes”,

Debido a que el programa de curso está ya bastante consolidado, como consecuencia del trabajo que se ha realizado sobre él durante los años en que se ha impartido, las y los docentes que tienen mayor posibilidad de participar e incidir en su definición, son aquellas personas con más experiencia. Esto es evidente cuando plantean que

“Como tal, tal vez en la formación o construcción del programa no ha sido mucha la participación, debido a que es un programa que ya se viene manejando desde 2000-2001”.

Además se visualizan las reuniones del módulo como el espacio en el que es posible la participación de cada docente en la formulación del programa de curso. Esto se constata en las siguientes intervenciones:

“todas las participantes aportan en la construcción de esta respuesta. Se comenta primeramente que existe un proceso estándar a seguir para la reestructuración de los programas de cursos; esto es importante aclararlo, porque se había dicho que los programas de los cursos ya están elaborados, lo que se hace es una reestructuración, ampliación, modificación, actualización de lo que ya está hecho”

“En reuniones que se hacen del curso, en esas reuniones, es ahí cuando uno tiene la oportunidad de decir, bueno sí, esta temática está incluida en el curso, dentro de esa temática, ¿qué pasa? Antes se veía el test X, que está desactualizado, bueno, veamos el test Y, busquemos otras opciones que estén más actualizadas.”

No obstante, la participación de cada docente en el grupo colegiado posibilita aprendizajes en relación con el programa de curso, lo que les permite mayor participación en la definición de dicho programa, así como en la evaluación, tanto del programa, como de otros aspectos curriculares y pedagógicos. Al respecto en el grupo focal se puntualiza que

“además, se evidencia en un corto tiempo que las docentes sí demuestran que adquieren conocimientos en la elaboración de los sílabus. Se visualiza un aprendizaje medible de los conocimientos prácticos y pedagógicos, que se van adquiriendo en los espacios de discusión”

Por otra parte, destaca que la Comisión de Curriculum tiene una importante función en la gestión curricular, pues es la instancia que demanda a la coordinación de los cursos la actualización de los programas; así como también da orientación en relación con los elementos constitutivos del mismo. De igual forma, como se indicó antes, esta es la encargada de valorar y aprobar, en última instancia, cualquier cambio que el colectivo haga al programa prescriptivo. Por ello las docentes en el grupo focal hacen los siguientes señalamientos:

“Hablamos, decidimos entre todas, valoramos el cambio, damos la importancia a una actividad u otra, que los exámenes se les está dando muy

poco o mucho porcentaje y que es mucha la materia, buscar aumentarle más ahí y ver en qué se le puede rebajar entonces, se hace todo eso y se manda a currículum. Entonces currículum llama a la coordinadora y le pregunta: ¿usted por qué hace estos cambios?”

“Currículo siempre solicita a las coordinadoras de módulos y su respectivo equipo de docentes la actualización de los programas de curso para cada semestre (unidades temáticas, objetivos, bibliografía metodologías, etc.), siempre en busca de satisfacer las necesidades actuales del estudiantado.”

“La experiencia de cada profesora es muy importante y se toma en consideración. Cuando hay necesidad de elaborar una Guía didáctica desde cero, se busca a la comisión de currículo para la orientación en la redacción de todos los elementos que integra dicho programa.”

4.1.2 Poder de decisión en la definición del programa de curso

El poder de decisión de las docentes en la definición del programa de curso, está determinado por el tipo de participación que tienen en la cátedra, la dinámica de la cátedra o módulo; y la función de la Comisión de Currículum. Estas decisiones tienen injerencia en la definición de la metodología, la evaluación, el cronograma y la forma en la cual realizan los ajustes al programa, de acuerdo con los emergentes en la ejecución.

En cuanto al tipo de participación de las docentes en la definición del programa de curso se evidencia que, aunque se plantea que es activa, se indica también, de manera contradictoria, que todos los programas de curso se encuentran ya definidos en el plan de estudio y como resultado de su evolución a lo largo de los años en que se ha impartido. No obstante, existe posibilidad de que las y los docentes puedan proponer cualquier cambio a esta prescripción curricular, mediante un protocolo bastante estructurado, como es que las propuestas se presentan a la coordinadora, quien las somete a discusión y decisión en las reuniones colegiadas (módulo), para que luego sean presentadas a la Comisión de Currículum para su aval final. Esto se puede fortalecer con los siguientes extractos de texto de la recolección de datos en las

entrevistas individuales y el grupo focal.

“La participación es activa, como somos de un plan constructivista, entonces estamos evaluando personalmente, cada profesor siempre trae sus comentarios, sus sugerencias al coordinador y el coordinador los transmite al grupo de profesores, que no siempre son los mismos, porque puede ser que este año lo dé fulana, sultana y perenceja y el otro semestre lo den otras personas, dependiendo de la carga, dependiendo del conocimiento o de si son personas nuevas; verdad que hay que ir dándoles cursos e irlas incursionando, pero la participación es activa.”

“En este proceso, se toma mucho en cuenta a las docentes en todo lo que se cambie, trabajando siempre de la mano de la coordinadora. Se sigue un protocolo en el cual, todas las propuestas de mejoras, modificaciones o inquietudes se envían a la coordinadora para que sean revisadas y analizadas.”

“El programa se trabaja de manera compartida, en las reuniones programadas. Una vez que se analiza la propuesta y se fundamenta, se pasa a “Currículo” para que sea revisado y aprobado”

“Luego, dentro del curso, también la parte práctica, porque es un curso teórico – práctico, en la práctica ¿qué hacemos?, vamos a las escuelas, ahí cada profesora va a tener tal vez su manera de ser, su esencia, su toque especial, pero sí nos regimos bajo una misma estructura.”

“Yo pienso que eso es lo más que yo he podido hacer, enriquecerlo en cuanto a actualizar algunas cosas y estar dispuesta a actualizarme yo, en cuanto a cosas que se hacen en la práctica también, e incluso a veces uno como ‘fresquito’”.

“Los trabajos asignados, los casos de estudio, la investigación que realizan semestral, los exámenes, que también tienen el porcentaje, todo eso sí ya está estipulado y que incluso también en la colectividad se toman decisiones, como por ejemplo, que el año pasado había un rubro de quises y habían dos parciales, entonces lo revisamos, son cosas que se hacen colectivamente. La ponderación también se hace colectivamente y también los criterios de evaluación de cada rubro.”

El poder de decisión que, sobre el programa de curso, manifiestan tener las docentes participantes, parece vincularse con las técnicas didácticas que cada docente establece para el desarrollo de los diferentes temas, particularmente en las actividades prácticas del curso; de manera más específica se ejerce en relación con la definición del

cronograma, ya que por tratarse de un curso modular, que implica rotación del grupo estudiantil por diferentes áreas del ejercicio profesional, se hace necesario coordinar las rotaciones de todos los grupos del módulo; evidenciándose así que este ámbito de decisión, es también bastante estrecho. Otros elementos del programa, como aspectos metodológicos y evaluativos, son definidos también de manera colectiva. Esto se evidencia en las siguientes extractos de los datos aportados por las docentes en la recolección de información:

“Entonces, de esto (se refiere al programa colectivo), no se hace ningún cambio o no le doy ninguna particularidad. La particularidad ya cae cuando uno monta el cronograma con la manera en la que se van a abarcar todas las unidades temáticas, verdad, entonces por ejemplo, viene la unidad X, entonces, ¿Cómo va a ser la modalidad de ese tema?, esto sí va a ser de cada profesora, me monto sobre el cronograma y pongo clase magistral, exposición, de acuerdo con las fechas, esto es lo que yo modifico, lo que hago es adecuar el planeamiento que ya existe en un planeamiento específico.”

“Los trabajos asignados, los casos de estudio, la investigación que realizan semestral, los exámenes, que también tienen el porcentaje, todo eso sí ya está estipulado y que incluso también en la colectividad se toman decisiones, como por ejemplo, que el año pasado había un rubro de quises y habían dos parciales, entonces lo revisamos, son cosas que se hacen colectivamente. La ponderación también se hace colectivamente y también los criterios de evaluación de cada rubro.”

La toma de decisiones respecto a aspectos didácticos, está mediada por la colaboración de pares, pues se manifiesta que el trabajo colectivo es un espacio de aprendizaje y formación para los y las docentes nóveles; así como que también inicialmente, las docentes se guían por la experiencia que como estudiantes de esta misma carrera tienen respecto a la docencia. La experiencia juega un papel importante en el tipo y nivel de participación en la toma de decisiones, como lo expone una docente al señalar que

“...por ejemplo, cuando entro, el año pasado, una profesora me orienta y me dice esa temática la trabajamos en exposiciones, en clase magistral, esa es una parte. Luego viene la parte del recuerdo, en la que yo digo... ‘yo recuerdo que yo expuse eso, yo recuerdo que yo tuve que leer esa parte, buscar, etc.’; entonces el año pasado prácticamente hice una copia de lo que la otra profesora me había dicho, verdad; siguiendo eso y siguiendo los recuerdos de lo que hice en el curso.”

El enfoque pedagógico constructivista que declaran tener en el plan de estudio, justifica la revisión constante de dicho plan, así como las decisiones que toman en la programación del curso, ya que el alcance del curso y los conocimientos previos para alcanzar dicho nivel por parte del estudiantado, estarán determinados por la ubicación del curso en la malla curricular.

Las reuniones del grupo docente que imparte el curso, constituyen espacios en los cuales se toman las decisiones, enfatizándose siempre en el carácter colectivo de las mismas. En este espacio colectivo se decide acerca de los diferentes elementos del programa, tal es el caso de los contenidos temáticos, la metodología, la evaluación, el material bibliográfico y la distribución de las actividades prácticas en el tiempo. Sin embargo, la descripción del curso es algo que no se decide en el colectivo docente del curso, sino que constituye una prescripción curricular del plan de estudio.

De igual forma la metodología, explicitada en el programa, es una decisión colectiva, a partir de las características del curso, sin embargo, existe la posibilidad de que se establezcan acuerdos para que cada docente trabaje determinados aspectos de una manera particular, como ocurre con la modalidad de la mediación docente (presencial, bimodal, virtual) de algunas lecciones, que las docentes pueden trabajarlas según su propio criterio. No obstante, el que cada docente tome la decisión de cómo proceder en este aspecto, es también una decisión colectiva, como lo muestran algunos extractos de

texto a partir de la recolección.

“En las reuniones del módulo se discute acerca de la metodología, la bibliografía, este todo, digamos: las temáticas, la bibliografía, la evaluación, si le estamos dando mucho peso a algo que estamos viendo que no tiene mucha, que le digo yo, mucho esfuerzo, llamémoslo por decir de una forma, mucho esfuerzo por el estudiante y se lo estamos dando como por mucho y que cosas con más valor y que el estudiante le da más énfasis y le dedica más tiempo, más saber de él, más práctica, más de todo, le da la nota más baja por ejemplo, algo así; entonces en esas reuniones se ve y después se manda a currículum, verdad, para que currículum lo avale.”

“si hay la flexibilidad, digamos porque en la reunión previa que inicia, en el módulo por ejemplo, entonces se hace una reunión con el cuerpo docente, se lee ahí, se dicen y toda la cosa, en cuanto a la descripción, ya es una descripción que ha sido como construida y se ha ido mejorando más bien por el comité de currículum, entonces en cuanto a descripción del curso si no, en evaluación, esas si se toman por consenso”

Puesto que la práctica es que las decisiones se toman de manera colectiva, con el fin de posibilitar un mayor margen de decisión individual, el colectivo plantea, en el programa de curso, diversas opciones metodológicas y de técnicas posibles de utilizar, a fin de que cada docente tome las decisiones oportunas a lo largo del ciclo lectivo. Es decir, en el programa se incluye una lista de técnicas y procedimientos didácticos posibles de utilizar, a fin de que las docentes puedan elegir entre ellas. Esta constituye una estrategia para crear un rango de decisiones individuales por parte de las docentes.

Las actividades de evaluación se plantean colectivamente y están debidamente estructuradas, por lo que el margen de decisión individual es bastante restringido en este elemento del programa de curso, como coinciden las docentes entrevistadas, a pesar de la significativa diferencia en su experiencia como docentes de este curso y de la escuela.

“las actividades de evaluación también sí ya están definidas”

“sobre las actividades de evaluación, bueno, ya esa es una discusión bastante amplia y compleja que se hace. Como le digo, ya se había venido, o sea ya venía estructurada y año a año se va viendo a ver.”

El cronograma parece ser el espacio que mayores posibilidades tiene para la toma de decisiones individuales por parte de las docentes; las cuales; no obstante, deben ser comunicadas a la coordinación del módulo.

Las docentes no tienen posibilidad de tomar decisiones respecto a la ejecución del programa y realizar modificaciones a éste, más allá de la definición del cronograma. La propia coordinadora de la cátedra señala que

“en lo que es módulo propiamente yo como coordinadora les doy un programa general, o sea, de las actividades de grupo, actividades en las que vamos a estar los sesenta, pero cada profesor personaliza su cronograma.”

Por otra parte, en la entrevista una de las docentes hace ver, respecto a los cambios que puede hacer al programa durante el desarrollo del curso, que

“no hay tanto cambio en temática realmente, es más cambio en tiempo, de espacios durante el semestre para dar lo que ya estaba planteado, eso sí, de parte de la coordinadora y de parte como profesora, la coordinadora nos lo pasa a nosotras y queda explícito en un nuevo sílabos (programa) digamos, no nuevo pero como retomado, más que todo en el cronograma y yo se lo paso entonces a los estudiantes.”

Las decisiones para realizar ajustes al programa durante la ejecución del curso, se dan como resultado de situaciones fortuitas, y se desarrollan básicamente a nivel del cronograma, no así de otros elementos, tales como temáticas o evaluación. Los cambios significativos al programa se plantean como propuestas para discutir colectivamente, y tomar las decisiones para el siguiente ciclo lectivo en el que se impartirá el curso

nuevamente. Por su parte, las decisiones respecto a cambios en la evaluación, durante el desarrollo del curso, requiere el acuerdo consensuado del grupo estudiantil para poderse realizar.

De esta forma, las docentes que imparten el curso han ido introduciendo cambios al programa original, manteniendo la línea que le establece el plan de estudio, pero siempre estas decisiones son sometidas a la validación y aprobación final por parte del Comité de Curriculum.

Este comité constituye una instancia para la toma de decisiones respecto a los programas de curso, pues funciona como enlace entre la prescripción curricular del plan de estudio y la realidad docente de las profesoras, realidad que se manifiesta como parámetro respetado por dicha comisión, pues por lo general avala las propuestas del grupo colegiado, a sabiendas que las mismas tienen su fundamento en la reflexión y análisis de la práctica docente. No obstante, aun teniendo el grupo colegiado representación en la Comisión de Curriculum, ésta actúa de oficio y audita los programas para identificar si las docentes, de manera individual o colectivamente, han introducido modificaciones sin su autorización. Se evidencia la importancia y poder que tiene la Comisión de Curriculum, a partir de los siguientes extractos de los discursos de las docentes en las entrevistas:

“La mayoría de cambios que se hacen, casi todos son aceptados por currículo porque se respeta mucho el grupo que imparte el curso. Nosotros nos estamos haciendo con mucha experiencia en cada curso, entonces uno va haciendo esos equipos de mayor experiencia en ciertos cursos y se van respetando esos criterios.”

“O sea, no significa que en esos cambios que nosotros hacemos son, que se vayan a hacer, se toma mucho en cuenta en currículo, porque es el grupo que

está ahí y sabe lo que ha vivido, si hacemos esos cambios, pues el grupo sabrá por qué, pero se pasan a currículum y después currículum lo avala y si es algo muy grande se tiene que pasar a asamblea.”

4.1.3 Saber docente involucrado en la definición del programa de curso

En la definición del programa de curso las docentes ponen en juego, ya sea porque parten de él, o porque se genera como resultado del proceso, una serie de saberes atinentes al enfoque pedagógico, fundamentos del plan de estudio, organización de los contenidos temáticos, metodología, evaluación, aprendizaje de la práctica.

Parte del saber docente implicado en la elaboración del programa de curso, tiene que ver con aspectos propios del enfoque constructivista, tales como la necesidad de valoración y reflexión constante acerca de la práctica docente, en forma colectiva, socializándose en las reuniones de la cátedra. Asimismo, se plantea la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, la necesidad de brindar atención de acuerdo con las necesidades del estudiantado y la realización de diagnósticos de los conocimientos previos, como base para la planificación del curso. Los siguientes extractos de texto de los datos recolectados, ejemplifican lo señalado anteriormente:

“La estrategia general del aprendizaje se basa en el constructivismo (no puro porque la naturaleza de la carrera no lo permite), pero se adelanta bastante en ese modelo. Se busca que el estudiante aprenda a la par de la práctica. Algunos cursos se prestan para hacerlos de manera bimodal, solo cuando se puede hacer, se planean de esa forma. Hay otros cursos que no lo permite.”

“La participación es activa, como somos de un plan constructivista, entonces estamos evaluando personalmente, cada profesor siempre trae sus comentarios, sus sugerencias al coordinador y el coordinador los transmite al grupo de profesores.”

Se identifican y desarrollan acciones para la atención individualizada a estudiantes

que presentan dificultades en el aprendizaje y rezago académico, a fin de mejorar su rendimiento; lo que implica el desarrollo de conocimientos para atender situaciones más complejas en la docencia; como se manifiesta en el grupo focal al plantearse que

“hay generaciones que son muy diferentes y que distan mucho del rendimiento académico. Algunas profesoras se encargan de hasta 3 estudiantes con condición de rezago. Algunos de ellos con seguimiento en el CASED⁴. Cada profesora valora lo que los estudiantes traen, lo que se supone deben de dominar”

En la definición del programa de curso se ponen en juego saberes docentes referentes a la naturaleza de la población a la que va dirigido el curso, las características sociodemográficas e históricas del grupo de estudiantes así como el nivel de entrada. Por otra parte, intervienen también saberes relacionados con la mediación docente, las actividades didácticas participativas (centradas en la persona que aprende), las técnicas de evaluación de los aprendizajes, en procura, según las docentes, del desarrollo de la autonomía, como se infiere de los siguientes extractos de texto de la recolección de datos en las entrevistas y grupo focal:

“Hay otras demandas para aquellas docentes que tienen estudiante de rezago, por lo tanto otros aprendizajes se adquieren. Se debe dar más acompañamiento a estas docentes, porque son casos más complejos.”

“Entonces debe conocer de las metodologías, tiene que conocer del plan para que sepa como se estructura y sepa qué cosas debe de jalar. Tiene que conocer también de grupos que son muchachos jóvenes o más maduros, o sea no puede entrarle así como así; haber estudiado bien la materia, si está estudiando el constructivismo haberlo estudiado y revisarlo bien para poder hacer las metodologías en base a eso, porque si no seguimos en el positivismo ¿verdad? en la clase yo doy la información y el estudiante la recibe y punto.”

“...otra parte del conocimiento que he adquirido es hasta qué punto yo tengo que dejar de ser enfermera para ser docente, me refiero a no hacerles las cosas, ellos están en este proceso de aprendizaje, entonces yo nada más brindo herramientas para que el estudiante logre alcanzar el objetivo, como por

⁴ Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad, Oficina de Orientación, Vicerrectoría de Vida Estudiantil

ejemplo en un taller; en una charla, que sean ellos los que tengan el dominio del tema, del espacio, del tiempo y todo. Dar el espacio para que el estudiante se sienta más autónomo.”

El conocimiento de la naturaleza del plan de estudio y su estructuración, es un saber docente que constituye el referente para clarificar los alcances y relación del curso por impartir con los demás. Este resulta un saber docente imprescindible para comprender el sentido del curso en relación con los cursos anteriores y los siguientes; lo que permite orientar el diagnóstico de los conocimientos previos necesarios para el aprovechamiento del curso, así como de los conocimientos que éste ha de procurar para poder avanzar y aprovechar los venideros. Esto se puede fortalecer con el extracto de texto a partir de la recolección en una de las entrevistas:

“Se requiere precisamente por los límites que uno tiene que darle al curso. Primero ver qué es lo que trae de previo, porque si no nos metemos a repetir materia, y después porque sino nos estamos metiendo en otro campo, en otras actividades que en otros semestres se van a ver y que a veces se ha dado, porque sí, yo a veces he escuchado que hay compañeros que dicen ‘se lo quitamos a tal curso porque dicen que se estaba dando ahí y se estaba dando aquí’, yo pienso a veces es falta de comunicación, a veces se crean islas, entonces yo no sé lo que usted está dando, ni siquiera conozco ni el programa suyo, y hay mucha gente aquí en la escuela que no conocen más allá de lo que tienen que dar o lo que está en el nivel, usted le pregunta ¿qué vieron ellos antes? ¿Qué van a ver después? se quedan...no saben.”

En la programación del curso, una decisión fundamental es la organización de los contenidos para lo cual los y las docentes echan mano al saber disciplinar, a fin de identificar los contenidos generales y los más específicos, para organizarlos desde una lógica deductiva; sobre todo para aquellos cursos de naturaleza teórica. Cuando se trata de cursos prácticos, como en el caso de la cátedra estudiada, las unidades temáticas se organizan a partir de los componentes prácticos, estableciendo la correspondencia entre la teoría y la práctica.

Esta forma en la cual la cátedra ha estructurado la enseñanza, integrando la teoría y la práctica y estableciendo coordinaciones horizontales de nivel, ha permitido el desarrollo de conocimientos de carácter metodológico por parte de las docentes; los cuales, en consecuencia con el enfoque que se establece en el plan de estudio, constituyen saberes puestos en juego en la definición del programa de curso.

Saberes que les permite a las docentes definir las estrategias didácticas más acordes con las temáticas y de acuerdo con la diversidad del grupo estudiantil, las exigencias para las diferentes actividades, el nivel en el que se ubican los y las estudiantes, así como la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje y el carácter progresivo de dicho proceso. Esto se puede fortalecer a partir de las siguientes opiniones externadas por las docentes durante la recolección de datos:

“La metodología del módulo ha servido mucho para el aprendizaje del estudiantado. En comparación de los programas anteriores, no había un aprendizaje horizontal y combinado con lo teórico y lo práctico. Se ve la diferencia, porque los mismos estudiantes comentan que el aprendizaje es diferente y más enriquecedor. Se agrega que a pesar de no tener estudios avanzados en docencia, se hace el mayor esfuerzo.”

“Se requiere conocer el plan de estudios, conocer la metodología que se utiliza en adultos jóvenes y adultos (de 30 para arriba). Pues es diferente enseñar a un estudiante de 18 años recién salido de colegio, a uno que viene saliendo de cursos muy magistrales, pues la participación les cuesta mucho, de grupos grandes, de cien, entonces yo pienso que el profesor debe saber muy bien y conocer al grupo, tiene que hacer un diagnóstico.”

Aunado a lo anterior, las estrategias de evaluación son objeto de reflexión y aprendizaje por parte de las y los docentes, al identificar si su aplicación impacta negativa o positivamente en el rendimiento y aprendizaje del alumnado. Se tiene conciencia de que la evaluación de los aprendizajes no solamente cumple una función en la promoción del curso, sino que tiene un sentido formativo, sobre todo en el desarrollo de destrezas y habilidades propias de la práctica profesional. Por ello, en la

ejecución del curso, aspectos relativos, por ejemplo, con la seguridad de la población estudiantil, constituye un saber docente que les permite modificar, en su ejecución, algunos elementos de la propuesta de evaluación establecidas en el programa de curso.

La práctica docente, la experiencia que genera esta práctica y el trabajo colectivo de la cátedra en la definición de la programación del curso, permite el desarrollo de saberes docentes y el empoderamiento para hacer valer sus criterios en la definición del programa de curso. Asimismo esta programación colectiva, constituye un espacio para la capacitación de las nuevas generaciones de docentes, a partir de los saberes que la experiencia ha generado en las docentes que tienen mayor experiencia. Entre estos saberes destaca la conciencia acerca del tipo de docencia que el enfoque pedagógico de la carrera demanda, en el sentido del fomento de la autonomía por parte del y la estudiante, como elemento fundamental de la formación profesional.

Los siguientes extractos de texto de la información aportada por las docentes consultadas, ejemplifican algunos de los aspectos señalados anteriormente:

“Hay ciertos lineamientos mínimos que el estudiante debe de tener como persona de esa edad, un análisis crítico de acuerdo a la edad que tenga verdad, o de acuerdo con el conocimiento que trae, no se puede para una investigación, pedir por ejemplo, un trabajo final de graduación, uno tiene que llegar y decirle “estás un poquillo volado, bájele” hay que darles tiempo.....esto si, el estudiante lo reclama.”

“Nosotros nos estamos haciendo con mucha experiencia en cada curso, entonces uno va haciendo esos equipos de mayor experiencia en ciertos cursos y se van respetando esos criterios.”

“...la elaboración colectiva del programa genera aprendizajes. Primero porque gracias a la experiencias de las otras profesoras, que ya las he conocido desde años antes, entonces tengo la confianza para preguntar, porque uno sale de la carrera pero no sale capacitado para ser docente, si bien es cierto, dentro de la carrera damos mucha educación, mucha docencia, no es lo

mismo.”

4.2. PROGRAMA DE CURSO

El programa de curso constituye la orientación didáctica y curricular, tanto para docentes como para estudiantes, orientación que se concreta en los diferentes elementos que lo componen.

4.2.1 Elementos constitutivos del programa de curso

Los elementos del programa de curso dan cuenta de lo que se pretende alcanzar en el curso en términos de aprendizajes, las temáticas por enseñar y aprender, las formas en la cuales se enseñan y aprenden dichas temáticas y cómo se evalúa su aprovechamiento. Además de explicitar los recursos y los tiempos en los que se pretenden dichos aprendizajes.

Se identifica, por parte de las docentes, que el programa de curso está constituido por aspectos administrativos, la misión y visión de la escuela, la justificación, la descripción, los objetivos, las unidades temáticas, la metodología, la evaluación, la bibliografía y el cronograma. Esto se puede fortalecer con los extractos de texto a partir de la recolección de los datos en el grupo focal y entrevistas:

“El programa de los cursos contienen los siguientes apartados (es igual en todos los módulos):

**Aspectos administrativos.*

**Misión.*

**Visión.*

**Justificación.*

**Descripción.*

**Objetivo general.*

**Objetivos específicos.*

- *Unidades temáticas.
- *Metodología.
- *Evaluación.
- *Bibliografía.
- *Cronograma.

Al final del programa se detallan puntualmente los porcentajes que se evalúan por cada unidad temática y las fechas de desarrollo de cada unidad. Los aspectos administrativos de las prácticas y rotaciones van claros en el programa. Se entrega una hoja al estudiante, con el nombre de la profesora, grupo y lugar de práctica, para que tengan la libertad de escoger el lugar donde desean realizar su práctica. Esa hoja no se la llevan, solamente la llenan.”

La especificación de la evaluación de cada unidad temática y su calendarización, así como la ruta y secuencia para las actividades prácticas programadas, constituyen elementos normativos y orientadores de suma importancia en el programa del curso.

Se evidencia mayor conocimiento de los elementos constitutivos del programa de curso entre las docentes con mayor experiencia, tanto en este como en otros cursos, más que en las docentes nóveles, como se evidencia con la siguiente cita:

- “El programa de curso consta de:*
- * Descripción.*
 - * Objetivo del curso.*
 - * Las unidades.*
 - * La evaluación.*
 - * Referencias.*
 - * El cronograma”*

4.2.2 Orientaciones curriculares: administrativas/normativas

El programa de curso establece los aspectos normativos y administrativos del curso, como orientación para el o la docente y el estudiantado; asimismo refleja o atiende las directrices del plan de estudio, determina la relación que se establece entre la teoría y la práctica, la organización temática, la distribución de las actividades y tareas

en el tiempo y las normas con las cuales se valora el trabajo estudiantil.

Se visualiza el programa de curso como orientador del trabajo docente, sin el cual sería imposible desarrollarlo; pues este establece las directrices para la administración del curso, en particular para este tipo de cursos prácticos, en los que se requiere una adecuada organización de las prácticas, pues siguen una lógica compleja, ya que los espacios para el desarrollo de las prácticas son comunes a toda la cátedra y los diferentes grupos rotan por ellos a lo largo del ciclo lectivo; de ahí la importancia del programa para orientar a las docentes y al estudiantado, como se evidencia cuando las docentes señalan que:

“Sin el programa estaríamos perdidas”

“Los aspectos administrativos de las prácticas y rotaciones van claros en el programa. Se entrega una hoja al estudiante, con el nombre de la profesora, grupo y lugar de práctica para que tengan la libertad de escoger el lugar donde desean realizar su práctica. Esa hoja no se la llevan, solamente la llenan.”

El programa también orienta en relación con el tiempo que se debe destinar a las diferentes actividades educativas, proyección que se realiza con base en la experiencia docente de las profesoras. Como orientación curricular, el programa establece los aspectos administrativos y normativos del curso, por lo que ante emergentes durante el ciclo lectivo, puede requerir ajustes o modificaciones.

Como guía, el programa orienta el trabajo docente, pues le permite tener presente, de manera constante, los propósitos, la profundidad o extensión de cada contenido y, con ello, los criterios de evaluación de los aprendizajes. Asimismo posibilita que las y los docentes realicen una valoración de la ejecución del curso, de acuerdo con lo

planificado, al ir verificando cada uno de los propósitos u objetivos, así como los temas y subtemas. Esto se puede fortalecer con los siguientes extractos de texto a partir de la recolección de información:

“El programa es una guía para mi, inclusive al inicio del curso les entrego en un foldercito toda la documentación que ellos deben conocer”

“Es el instrumento que en realidad nosotros como docentes tenemos que no solo verlo al principio y al final para calificar, entonces yo sí considero que el hecho de revisarlo, ¿qué he visto? ¿qué no he visto? ¿qué he hecho? ¿qué me falta?...”

“...para mí sí es una guía y que para eso existe, además de que nos trae el objetivo propio del curso y que de ese mismo programa sale el cronograma que es el que yo tengo que ejecutar junto con los estudiantes, porque no soy solamente yo.”

Para el estudiantado, el programa de curso como guía les permite organizar su trabajo, saber qué se espera de él o ella, así como también le sirve de parámetro para poder solicitar al o la docente su cumplimiento cuando considere que se está desviando de lo establecido. Como prescripción curricular de la institución, la entrega de este documento, con sus detalles, está debidamente normado, además es de uso cotidiano por la población estudiantil, dado su carácter orientador y normativo; lo cual se evidencia en el hecho de que está debidamente estipulado y normado por la institución que, al inicio del curso lectivo, se debe discutir el programa entre docentes y estudiantes, se debe entregar una copia a cada estudiante, así como también están debidamente definidos los procedimientos para realizar cambios al mismo durante su ejecución.

Por ello, las docentes señalan en el grupo focal y entrevistas que

“Entregar el programa de curso es un respaldo tanto para el estudiante como para los docentes. Al estudiante le permite organizarse y delimitar qué pueden

pedir al docente. A la par del programa también se entregan los instrumentos de evaluación. “

“Entregar el programa a cada estudiante al inicio del curso es un acto responsable e indispensable, que además de estar reglamentado en la UCR, el estudiante lo exige.”

“El estudiante también llega y le dice a uno (coordinadora) ‘yo veo que ahora nos están pidiendo más de lo que se ve en el programa’, entonces uno habla con el profesor sobre la situación .”

Por otra parte, el plan de estudio establece directrices por considerar en la definición del programa de los cursos, tal es el caso de los ejes curriculares o la evaluación; los cuales constituyen criterios de valoración por parte de la Comisión de Curriculum. Sin embargo, esta comisión también valora la experiencia y razonamiento del grupo colegiado docente, para justificar los cambios a la prescripción curricular del Plan de Estudio. En el grupo focal se señala, por ejemplo que:

“También se está pendiente de los ejes transversales del plan de estudios, por ejemplo los Derechos humanos y Género. Para cada semestre se hacen revisiones en esta área, en las actualizaciones de los cursos.”

Para el tipo de actividades que se desarrollan en el curso que imparten las docentes participantes, se requiere una muy buena coordinación y comunicación entre el grupo docente, por lo que el programa de curso es un instrumento que orienta y norma, pues estipula las rutas de las prácticas, a fin de que haya una estrecha relación entre el componente teórico y el práctico, ya que desde el inicio del curso se realizan actividades prácticas en diferentes ámbitos del ejercicio profesional, y los grupos deben de turnarse de modo que al final todos hayan pasado por todos los espacios prácticos.

La organización de los temas en el programa de curso se realiza de acuerdo con la naturaleza de dicho curso, de modo que si son cursos teóricos se lleva a cabo una

organización disciplinar, de lo más general a lo más específico; mientras que para los cursos prácticos, se organizan de acuerdo con los campos profesionales en los que se desarrollará la práctica. Así se constata en el grupo focal cuando se señala que:

“se busca que quienes dan la parte teórica de un curso, también continúen con la parte práctica del módulo. En la carrera en general hay mucha comunicación y seguimiento para saber lo que se le está exigiendo al estudiante. Esto se definen de acuerdo con el servicio en el que se hagan las prácticas, depende de las rotaciones.”

La distribución temática en el programa de curso, y en su ejecución, para los cursos prácticos, es un espacio más flexible, pues las docentes pueden decidir el orden o secuencia, en virtud de la programación de la rotación de las prácticas; mientras que para los cursos teóricos, la distribución temática ya está establecida de manera más o menos rígida en el programa y no es susceptible de modificación por parte de cada docente.

“Los temas se organizan de lo más general a lo más específico, en lo que son los cursos teóricos; en lo que son los cursos de módulos, las temáticas se distribuyen, en general, por áreas de campo clínico.”

“No todos van igual, al mismo tiempo, por ejemplo son 14 grupos, y de esos 14 grupos puede ser que tres vean lo mismo, otros tres vean lo mismo y cuatro vean lo mismo.”

El cronograma constituye el elemento del programa en el cual cada docente define sus especificaciones, guía el trabajo a lo largo del ciclo lectivo, pues incluye las temáticas, así como las actividades que se desarrollarán para cada una. Este cronograma es un elemento mucho más flexible y susceptible de variar, en comparación con los demás elementos del programa, ya que por diversas razones, se hace necesario, en ocasiones replantear la programación inicial. Así lo plantea las docentes en el grupo

focal y las entrevistas:

“En los cursos teóricos sí, es muy difícil que se alteren, porque no hay como cosas que nos puedan alterar la temática, ya cuando se dijo primero vemos esto y después lo otro, casi siempre se ve porque no hay nada, pero en la práctica es diferente.”

“...no hay tanto cambio en temática realmente, es más cambio en tiempo, de espacios durante el semestre para dar lo que ya estaba planteado.”

“... es con el cual se desarrollan todas las unidades temáticas de todo el programa y que es con el que uno más juega durante todo el semestre, por los cambios de fechas, los feriados, etc.”

Por otra parte, el programa de curso es el documento que establece las normas de evaluación y en el que se define la ponderación de las diversas actividades del curso, siendo el elemento que más significatividad tiene en el carácter normativo del programa, como se evidencia cuando una docente entrevistada plantea, respecto al programa de curso que

“el primer día nos reunimos, le damos el programa, ‘¿tienen dudas?’ (...) los estudiantes son igual, dicen no hay dudas, todo lo tengo claro y a lo largo del semestre uno se da cuenta que no es así, cuando consultan sobre un trabajo, y uno les dice: bueno, y usted se fue a la tablita donde dice cómo se califica tal trabajo?, y se la muestro para que la vea.”

4.2.3. Orientaciones didácticas: enseñanza y aprendizaje

El programa de curso orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, por cuanto da cuenta del nivel de entrada requerido, el nivel de profundidad con que se deben tratar los temas, los límites con otros temas afines, la relación teoría-práctica.

Desde el punto de vista didáctico, el programa orienta al y la docente, al determinar cuáles han de ser los conocimientos previos requeridos por parte de los y las

estudiantes, a fin de realizar diagnósticos al iniciar el ciclo lectivo y, a partir de ellos, elaborar planes para nivelar a quienes así lo requieran. En la entrevista a la coordinadora se plantea al respecto que:

“Se hace un diagnóstico con el grupo, porque uno sabe que si el grupo, la mayoría, no viene fresquito, tienen que retomarlo, si son unos cuantos entonces lo que uno le dice, vaya busque la materia, repásela y si tiene alguna duda en horas de consulta o después de la clase, le ayudamos a aclarar las dudas para que amarre la materia.”

Mientras que en el grupo focal una de las docentes narra la forma que utiliza para realizar dicho diagnóstico:

“Se hace una actividad inicial, “me voy de viaje y me llevo..” Con esta actividad se recuerda lo que estudiaron en los cursos del primer año, que son las básicas de ciencias sociales y ciencias básicas.”

En cuanto a los aprendizajes que se pretenden en el curso, el programa, además de especificar los conocimientos previos, define los límites de dichos aprendizajes, lo que orienta al profesorado acerca del nivel de profundidad que debe darle a cada temática. Así mismo, orienta también al estudiando, pues le define los límites, lo que se requiere de él o ella y lo que se evalúa; de modo que pueda enfocarse en el logro de los propósitos.

El programa de curso constituye una orientación didáctica, al especificar el tipo de curso, la metodología, la técnica por utilizar para las diferentes temáticas y las actividades de evaluación. Por otra parte se observa que el trabajo colectivo de definición del programa de curso constituye, en sí mismo, un espacio de reflexión respecto a la enseñanza y el aprendizaje por parte del cuerpo docente, lo que posibilita la construcción de aprendizajes didácticos. En este sentido el proceso de elaboración

del programa de curso requiere de saberes didácticos y a la vez los genera, como se evidencia en el extracto del grupo focal que se presenta más adelante.

La organización temática de los cursos teóricos, de lo general a lo específico, y en función de la relación teoría – práctica, constituye una orientación didáctica implícita en el programa para los y las docentes de dichos cursos teóricos. Esto se puede fortalecer con los extractos de texto a partir de la recolección de información

La especificación de las temáticas y las actividades en el cronograma elaborado por las profesoras, orienta tanto a esta población para el ejercicio docente, como al estudiantado para tener claro lo que le exige el curso, cuándo debe lograr determinados aprendizajes y cómo se le evaluará.

Al respecto los siguientes extractos de texto de la recolección de información, permiten ejemplificar lo plantado en los párrafos anteriores:

“La función que tiene es exactamente que sirve para guiarme, para darme lineamientos de dónde empiezo o qué bagaje de conocimientos previos trae el estudiante, porque en la descripción del curso dice lo que el estudiante trae para este curso, los insumos, digamos, los insumos supuestos que ellos tienen que traer, y de dónde parto yo con el grupo en esta información y hasta dónde tengo que llegar para que continúe el siguiente curso.”

“Yo siento que me guía, que me da pues, digamos mis límites ¿verdad?, porque uno feliz le habla de toda la carrera, y de todo (y a veces me pasa) entonces me da el encuadre, límites, de donde empiezo y en donde termino, qué es lo que el estudiante necesita, en este nivel que el tiene verdad, porque si no como le digo, yo puedo empezar en un módulo uno, hablándole de cosas gerenciales que son del último módulo, de la última práctica ¿verdad?, que uno puede hacer referencia verdad, pero no es eso, entonces yo siento que me da como los límites, me da una guía, para mí y para el estudiante, para que el estudiante también sepa lo que se le va a pedir a él en este curso, hasta dónde va a llegar él y cómo se le va a evaluar, que él sepa qué, a qué viene.”

“Yo siento que con la lectura del programa los estudiantes tienen claridad de lo que se espera de ellos. Y es tan importante y tan respetado tal vez por el mismo estudiante, que cuando ellos ven que se están desviando, lo reclaman. “

“La metodología del módulo ha servido mucho para el aprendizaje del estudiantado. En comparación con los programas anteriores, no había un aprendizaje horizontal y combinado con lo teórico y lo práctico. Se ve la diferencia, porque los mismos estudiantes comentan que el aprendizaje es diferente y más enriquecedor. A pesar de no tener estudios avanzados en docencia, se hace el mayor esfuerzo.”

4.3 LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES DEL PROGRAMA DE CURSO.

En los documentos curriculares involucrados en el desarrollo de la carrera, que norman y delimitan dicho desarrollo, tanto del plan de estudio, como de cada uno de los cursos, es posible identificar elementos discursivos que entran en juego en el proceso de síntesis que tiene lugar en la elaboración del programa de curso. Seguidamente se describen los que tienen algún nivel de significatividad para esta comprensión. La transcripción o el resumen, según sea el caso, de los aspectos identificados como prescripciones curriculares, se detallan en anexos (ANEXO 6) iniciando con el Sistema de Educación Superior Estatal de Costa Rica, luego con las institucionales de la Universidad de Costa Rica, y por último las propias de la Unidad Académica que imparte los cursos de la carrera.

Respecto al *Convenio de coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal* (CONARE, 2000) éste reconoce el carácter político-educativo del curriculum, y en consecuencia de los planes de estudio, como resultado de la dinámica que se establece entre los sujetos del curriculum y el contexto, en una institución, facultad o unidad académica determinada (De Alba, 1995). Por ello no se prescriben, ni siquiera a nivel nacional, los contenidos y fundamentos de los planes de estudio, sino que éstos

quedan sujetos a la definición institucional y a la grupal del cuerpo colegiado, a partir del análisis e interpretación del contexto internacional, nacional e institucional de la disciplina o profesión, como es posible inferir del artículo 22 de dicho convenio:

“ARTICULO 22.-Los contenidos de los programas y de los planes de estudio para dar sustento a las carreras de una institución signataria, serán del resorte exclusivo de la propia institución y se aprobarán conforme a sus normas internas al respecto.” (p. 38)

Por su parte, en el *Convenio para unificar la definición del crédito en la educación superior de Costa Rica* (CONARE, 2000) la carga académica estudiantil, que constituye un parámetro o límite en la determinación de las exigencias de trabajo estudiantil de un curso, está definida en términos de las horas que un o una estudiante debe invertir semanalmente, en el transcurso de un ciclo lectivo, para alcanzar los aprendizajes que se han propuesto en dicho curso.

Esta carga académica, que es un elemento del programa de curso, si bien constituye un aspecto curricular, normativo y administrativo, tiene su impacto en los aspectos didácticos, pues las estrategias de enseñanza y de aprendizaje del curso, deberán ajustarse a esta disposición administrativa; por lo que ha de considerar para ello, las actividades de clase (docencia directa) y las actividades individuales o grupales que realice la población estudiantil fuera de clase (trabajo independiente), convirtiéndose así en un elemento de integración entre curriculum y didáctica. Esto se puede fortalecer con el extracto de texto de dicho convenio:

“ARTÍCULO 3.

c. Crédito: Es la unidad valorativa del trabajo del estudiante, equivalente a tres horas reloj semanales de su trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el

profesor.” (p. 45)

Por su parte en esta misma línea, el Convenio para crear una nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal (CONARE, 2000) establece, en consecuencia con el concepto de crédito, el grado académico en que deriva un plan de estudio, definido éste por el número total de créditos. Este número que a su vez determina la carga académica estudiantil, condiciona también la organización de las actividades docentes y estudiantiles que se establecen para lograr los resultados de aprendizaje en una determinada carrera, como puede apreciarse en el siguiente extracto del mismo convenio:

Grados académicos:

Bachillerato:

Créditos: Mínimo 120, máximo 144

Licenciatura:

Créditos: Mínimo 150, máximo 180 (10 ciclos lectivos)

Mínimo 30, máximo 36 (2 ciclos lectivos)

A nivel institucional, el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica se reconoce como prescriptor curricular en cuanto plantea entre otros aspectos, el carácter democrático del curriculum, las funciones institucionales, las bases para la toma de decisiones, así como el carácter humanístico de la formación universitaria.

Estas intenciones institucionales habrán de encontrar su concreción en las actividades que desarrolle la universidad, entre éstas, una de las más importantes, es la formación profesional. Por ello, tanto en los planes de estudio, como en los diversos cursos que lo constituyen, deberán verse reflejados, entre otros, los mecanismos para la toma de decisiones y el sentido humanístico de la institución, aspectos tanto de orden

curricular como didáctico.

Los siguientes artículos del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica ejemplifican lo planteado:

“ARTÍCULO 1.- La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

ARTÍCULO 2.- La Universidad de Costa Rica goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Su régimen decisorio es democrático y por consiguiente en ella las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad.

ARTÍCULO 5:

c) Formar profesionales en todos los campos del saber, que integren una cultura humanística con su formación especial o profesional.”

Siempre en el orden institucional, está el documento denominado Políticas y Normas Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia (1995), el cual tiene un carácter normativo más directo respecto al diseño de los planes de estudio y los cursos (programas y desarrollo), ya que apunta a aspectos curriculares y didácticos concretos, tales como:

- La relación teoría – práctica (realidad concreta)
- La investigación como contenido curricular y como estrategia didáctica
- La organización de los contenidos curriculares en el plan de estudio (repetición temática)
- Coherencia teórica y epistemológica entre el plan de estudio y la práctica

docente.

Esto se puede ejemplificar con los siguientes extractos:

“Políticas:

15. Las acciones académicas deben conducir a fortalecer la relación entre la teoría y la realidad a partir de una acción reflexiva sobre los problemas concretos.

Normas:

2.1 Las metodologías de enseñanza deben facilitar una reflexión crítica del ejercicio profesional

2.2 Desde los primeros niveles de formación se debe iniciar una persistente relación entre la docencia y las acciones investigativas, para facilitar la aproximación del estudiante a la búsqueda y elaboración del conocimiento.

2.3 En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se deben integrar, en una perspectiva de menor o mayor complejidad, metodologías de investigación.

2.4 La práctica en el campo del ejercicio profesional se debe introducir, desde los primeros niveles de las carreras, en forma persistente y progresiva.

3.7 La repetición de contenidos en cursos diferentes debe ser eliminada de acuerdo con los criterios de la Unidad Académica.

6.3 Debe existir correspondencia entre la formación pedagógica de los docentes y la fundamentación teórica establecida en el plan de estudio.”

En forma más concreta aún, el *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil* (Universidad de Costa Rica, 2012), al ser un documento curricular de mayor especificidad y que norma buena parte de la función docente de la institución, aporta a la definición del programa de curso, sus elementos constitutivos y con ellos la reflexión didáctica correspondiente. Así establece, entre otros aspectos:

- La función del perfil profesional
- La obligatoriedad del programa en cada curso.

- Los elementos del programa de curso
- Los aspectos evaluables y las normas de evaluación correspondientes.
- Los criterios didácticos para definir la asistencia obligatoria a lecciones.
- Los procedimientos para la elaboración, actualización y socialización del programa.

Los siguientes artículos evidencian lo resumido en el párrafo anterior:

“CAPÍTULO IV Del plan de estudios

ARTÍCULO 10. Al iniciar su carrera, el estudiante recibe de parte del profesor consejero una copia del plan de estudios vigente, que incluye el perfil profesional de la carrera, el cual se mantiene en su expediente y sirve de base para todas las decisiones que se tomen, de conformidad con este Reglamento.

CAPÍTULO V De la administración de los cursos

ARTÍCULO 14. Todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos, la obligatoriedad de la asistencia a lecciones, según corresponda y de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 bis y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las ponderaciones de cada aspecto por evaluar. El rubro de nota de concepto no se podrá incluir en las ponderaciones de las normas de evaluación.

ARTÍCULO 14 bis. Los cursos que excepcional y expresamente prevean lecciones de asistencia obligatoria, deben contener actividades que desarrollen destrezas y habilidades objeto de evaluación, tales como laboratorios, clínicas, seminarios, talleres, trabajos de campo, giras, prácticas profesionales, simulación de juicios y otras análogas. □ Para que un curso tenga lecciones de asistencia obligatoria, la unidad académica deberá demostrar que por la metodología de aprendizaje aplicada en las actividades desarrolladas, se requiere la presencia del estudiante o de la estudiante.

ARTÍCULO 15. El profesor debe entregar, comentar y analizar el programa del curso, incluidas las normas de evaluación, con sus estudiantes, en las primeras dos semanas del ciclo lectivo correspondiente. En este mismo periodo entregará este programa a la dirección de su unidad académica.

Cuando las normas de evaluación de un curso incluyan pruebas cortas (“quises”, llamadas orales) que por su naturaleza, no puedan ser anunciadas al estudiante, en cumplimiento del plazo establecido en el Artículo 18 de este Reglamento, el profesor estará obligado a especificar esta situación al entregar el programa.

ARTÍCULO 16. Los programas de los cursos específicos de la carrera son aprobados con suficiente antelación, en primera instancia, por el grupo de profesores afines al curso, por la sección o por el departamento, según sea el caso. La ratificación del programa corresponde a la dirección de la unidad académica, en cumplimiento de los lineamientos implícitos en los planes de estudio aprobados por la asamblea de la unidad académica correspondiente. Los programas deben actualizarse periódicamente. Estas modificaciones no deben afectar el plan de estudios como totalidad. Cuando los planes de estudios se revisen integralmente, se seguirán los procedimientos establecidos por la Vicerrectoría de Docencia. Cada unidad académica lleva un archivo de los planes de estudio y de los programas de los cursos bajo su administración. Este archivo debe incluir los planes y programas tanto los vigentes como los anteriores.

La Vicerrectoría de Docencia velará por el cumplimiento de esta norma.

CAPÍTULO VI *De las normas de evaluación*

ARTÍCULO 17. Las normas de evaluación incluidos en el programa del curso, siempre que no se opongan a este Reglamento, una vez conocidas por los estudiantes, pueden ser variadas por el profesor con el consentimiento de la mayoría absoluta (más del 50% de los votos) de los estudiantes matriculados en el curso y grupo respectivo. Para proceder a este cambio el profesor debe proponerlo a los estudiantes al menos con una semana de antelación a la realización de la evaluación y comunicarlo al director de la unidad académica a más tardar una semana después.”

A nivel institucional, pero más concreto en el ámbito de la unidad académica, el Plan de Estudios, como proyecto político educativo para la formación profesional a nivel universitario, establece el tipo de profesional que se pretende formar, tanto desde el punto de vista de los conocimientos, como también desde las habilidades y destrezas y el marco de valores asociado a las mismas.

De esta forma, el plan de estudios de la carrera a la que pertenece el curso impartido por las docentes participantes de esta investigación, además de los conocimientos y destrezas propios de la profesión, pretende la formación crítica en

aspectos de

- Relaciones de género
- Liderazgo
- Medio Ambiente
- Destrezas investigativas

Por otra parte, el plan de estudio está prescribiendo un determinado enfoque pedagógico, que define el tipo de docencia que se pretende, por lo que el programa de curso ha de reflejar este estilo docente y enfoque pedagógico, siendo este un documento curricular en el que se definen los parámetros didácticos de un curso.

De la revisión del Plan de Estudios de la carrera en la que trabajan las docentes participantes, es posible identificar las siguientes características, que sustentan las aseveraciones anteriores:

“-El plan de estudio sigue un modelo mixto, en el que se combinan cursos tradicionales, con una organización modular; para el desarrollo de las habilidades y destrezas, cognitivas y manuales, del quehacer profesional en Enfermería.

-El plan de estudios tiene como ejes transversales: género, liderazgo, ambiente; así como, la investigación como espiral que sostiene el desarrollo del plan.

-Los contenidos se organizan a partir del desarrollo humano, por lo que se estructura la malla curricular a partir de módulos.

-Los módulos se desarrollan alrededor de un objeto de transformación, el cual implica la atención de enfermería en cada una de las etapas del desarrollo humano, iniciando siempre con la atención de enfermería en las personas sanas, para luego continuar con las personas con procesos mórbidos.

-El enfoque pedagógico del plan de estudios es constructivista, por lo que se propicia el desarrollo autónomo del estudiantado, la actuación docente como

mediadora, como guía en la consecución de los aprendizajes a partir de la organización y selección de materiales y actividades.”

En cuanto a los componentes curriculares específicos, explicitados en el programa del curso de la asignatura que imparten las docentes participantes en la investigación, en la Tabla 1 se presenta una comparación entre los que se establecen en la versión original contenido en el Plan de Estudio de 1998 (primer nivel de programación), y los del programa colectivo que se imparte en el II ciclo de 2012 (segundo nivel de programación).

Podemos observar que en cuanto a los *elementos constitutivos*, como es de esperar, el programa de curso colectivo actual contiene mayores elementos que el prescrito en el plan de estudio, pues el primero pretende ser el que, además de definir los propósitos y contenidos generales, detalle todos los aspectos normativos y didácticos para el desarrollo del curso.

Acerca de los propósitos *del curso*, la modificación constante del programa, desde su creación hace 12 años hasta la actualidad, evidencia cómo se ha ido desdibujando el sentido del curso, pues en el programa original se evidencian tres grandes propósitos: el desarrollo de habilidades para intervenir en la prevención y promoción de la salud de la niñez, la investigación como estrategia didáctica, y el carácter terapéutico de la relación enfermera-niño/a; sin embargo, el programa colectivo actual cuenta con un solo propósito, el cual, en su redacción, no contempla ni a la investigación, ni a la población meta de la intervención profesional a la que se dirige este curso.

Con ello observamos no solo cómo el diseño curricular inicial se modifica y evoluciona, sino también como se pierde el sentido inicial, sin que realmente, por lo

menos en este aspecto concreto del programa, se interprete un cambio consciente en el sentido y orientación curricular.

Por su parte, en la *descripción* del curso también se observan cambios en los siguientes aspectos:

- Las bases teóricas de la intervención profesional, pues de tres teóricas que se registran en el programa inicial, se disminuye a dos.
- En cuanto a la relación con disciplinas de las ciencias sociales, el programa actual generaliza, sin especificar en la sociología y la psicología, lo que se podría comprenderse como una ampliación de las posibilidades de interacción disciplinar.
- Una mayor orientación hacia aspectos técnicos de la profesión, que no se reflejan en el programa original.
- El programa II-2012, incluye la investigación como una actividad en el desarrollo del curso, situación que no se observa en el programa original.

El apartado de *metodología* ha sufrido modificaciones importantes, sin que se pueda observar un nivel de mayor especificidad en el programa del colectivo docente, más allá de la enumeración de las técnicas didácticas; aunque en ambos casos, se apela a metodología participativa.

Se evidencia una mayor especificación de la *evaluación* en el programa colegiado que en el original del plan de estudio, como corresponde por tratarse de un segundo nivel de programación.

Podemos observar que la *propuesta programática* (o detalle de las actividades de clase) refleja, en el programa colegiado, los lineamientos temáticos del programa base o general (del plan de estudio) y se especifican mucho más como guía para el desarrollo del curso.

Por su parte, el *cronograma* corresponde a la decisión en el segundo y tercer nivel de programación (Díaz Barriga, 2009), por lo que solamente es dable encontrar información en el programa del colectivo docente de este II ciclo 2012.

Tabla 1: **Descripción de los componentes del programa de curso: programa del plan de estudio y programa colegiado del módulo.**

Componente	Programa del Plan de Estudio	Programa colectivo
Elementos constitutivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: nombre, sigla, ciclo, horas, créditos, clasificación, requisitos, correquisitos. • Descripción • Propósitos • Sugerencias metodológicas • Evaluación • Propuesta programática 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de la Escuela: misión, visión y objetivos • Presentación: sigla, nombre, ciclo, horas, créditos, clasificación, requisitos, correquisitos, horario • Descripción • Propósito • Áreas temáticas • Metodología • Evaluación • Bibliografía • Cronograma
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Propiciar la construcción y el desarrollo de habilidades y destrezas en los y las estudiantes para intervenir, mediante la atención de Enfermería, en la prevención y promoción de la enfermedad de los niños y niñas. ○ Propiciar situaciones para el acercamiento de los y las estudiantes al proceso de enfermería, como actividad de 	Propiciar la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas pertinentes a un proceso de intervención de enfermería que promueva la salud, prevenga la enfermedad, favoreciendo la sensibilidad en los y las estudiantes

Componente	Programa del Plan de Estudio	Programa colectivo
	<p>investigación en la intervención de enfermería.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar actividades que le permitan a los/las estudiantes tener un acercamiento con niños(as), de forma simétrica para el establecimiento de una relación terapéutica. 	
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Tiene como función construir conocimientos y prácticas que permitan integrar la intervención de enfermería en la promoción y prevención de la salud en la etapa de la niñez y el continuo del desarrollo humano” ○ Pretende integrar los conceptos de las ciencias básicas de la salud, la sociología y la psicología en la intervención de enfermería al niño. ○ Tener como referente en el aprendizaje los hilos conductores de ética y género. ○ (...) desarrollar una actitud de liderazgo que se prolongue a lo largo de la carrera como un eje conductor. ○ Esta unidad se sostiene en elementos de los modelos conceptuales de Orem, King y Peplau. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Este módulo le permite al y la estudiante iniciar su aprendizaje en las habilidades y destrezas técnicas básicas de enfermería para que determine las características del desarrollo del niño sano en diferentes escenarios (núcleo familiar, comunidad, sociedad), elaborando la intervención de enfermería a través del proceso de atención en enfermería y los modelos conceptuales de Orem y King. ○ Integra los conceptos de las ciencias básicas de la salud, las ciencias sociales y da inicio a la implementación de las ciencias de enfermería, para la construcción de conocimientos y prácticas que permitan integrar la intervención de enfermería en la promoción y prevención de la salud en la etapa de la niñez y el continuo del desarrollo humano. ○ Además a partir de este proceso de atención de enfermería desarrollar la investigación, teniendo como referente en el aprendizaje los hilos conductores de la ética y género, y que por medio del proceso de aprendizaje, el

Componente	Programa del Plan de Estudio	Programa colectivo
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes para aprender a aprender, y selección de técnicas metodológicas más pertinentes. ○ Metodologías que estimulen la participación, que posibiliten la disensión, que abran ventanas al mundo, que procuren sistematizar el desarrollo del pensamiento, que fortalezcan los nexos del estudiante con el grupo de pares, con la institución, con la comunidad, con el país, con el mundo. ○ (...) aplicación de (...) ejercicios vivenciales, experiencias clínicas, uso de vídeos, videoforos, trabajo con grupo de padres, grupo de iguales, uso de tecnologías de comunicación colectiva. 	<p>estudiante logre desarrollar una actitud de liderazgo que se prolongue a lo largo de la carrera como un eje conductor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En conjunto docentes y estudiantes socializan el programa para que ambos puedan participar en la planeación de las actividades que se deben ejecutar en el transcurso de la práctica y lo adapten a las condiciones de su temario de trabajo. ○ Dentro de las estrategias de aprendizaje están la clase participativa, lecturas dirigidas, talleres, charlas, clase magistral, simulación clínica, investigación e intervención directa. • Evaluación: ○ Se considera la evaluación como un proceso y un producto, se tomarán en cuenta elementos que permitan visualizar el crecimiento formativo del y la estudiante y para proveer la retroalimentación necesaria para el mejoramiento continuo del curso.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se sugiere una evaluación de procesos en que contemplen elementos cuantitativos y cualitativos. ○ Elaboración de investigaciones, monografías, artículos. ○ Se sugiere evaluación cruzada: autoevaluación, co-evaluación, evaluación de compañeros, evaluación del docente. 	<p>Se considera la evaluación como un proceso y un producto, se tomarán en cuenta elementos que permitan visualizar el crecimiento formativo del y la estudiante y para proveer la retroalimentación necesaria para el mejoramiento continuo del curso.</p> <p>Se presentan en tablas las actividades de evaluación, indicando para cada una de ellas la ponderación que</p>

Componente	Programa del Plan de Estudio	Programa colectivo
		tienen en relación con la nota total del curso, así como una clasificación a partir de tres categorías: saber, ser, hacer.
Propuesta programática	Estructurada en tablas en las que se describe, para cada ámbito de atención (promoción y prevención), las temáticas (saberes) y para cada una de ellas se especifica los contenidos para investigación, ética y género; así como la metodología y las formas de evaluación de cada temática.	<p>En la lista de los contenidos programáticos, en términos de unidades temáticas, se especifica para cada una de las áreas, el propósito y una descripción.</p> <p>En esta descripción se señalan los ejes de género y ética, se especifica la orientación hacia la promoción de la salud o prevención de la enfermedad, así como orientación metodológica para su desarrollo.</p>
Cronograma		<p>En una tabla se especifica la distribución de las ‘rotaciones’ (trabajo práctico-clínico) del curso, a partir de fecha, hora, aula, actividad y profesora responsable de cada una.</p> <p>Al finalizar se presenta una nota que dice “Revisar el resto con cada profesor”.</p>

4.4 INTERRELACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA COMO ORIENTACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA

Como se observó en los apartados anteriores, el programa de curso reviste tanto aspectos curriculares, en el sentido de concretar a nivel de la planificación micro las intencionalidades de la formación profesional, lo declarado en el perfil de salida, como aquellos elementos esencialmente atinentes a la enseñanza y al aprendizaje

(metodología, evaluación), constituyéndose así en un instrumento de interrelación entre estos dos ámbitos.

En este sentido las docentes participantes, tanto en el grupo focal como en las entrevistas, apuntan que la reflexión grupal a partir de la experiencia, cada vez que el curso se imparte, como base para la definición programática del siguiente ciclo lectivo, convierte este espacio en una oportunidad para la generación de aprendizajes pedagógicos, didácticos y curriculares. Esto se puede fortalecer con los siguientes extractos de texto a partir de la recolección de datos en el grupo focal y las entrevistas:

“Sí hay aprendizajes, porque hay refrescamiento en los procesos. En este proceso se comparten experiencias, sugerencias. Los espacios de discusión dan muchos aportes teóricos y prácticos. Sí se evidencia, en los comentarios de las docentes, que se aprende”

“Cada semestre se analizan los resultados en grupo para elaborar el programa para el próximo curso”

Uno de estos aprendizajes es el que refiere a la necesidad de establecer, normativamente, en el plan de estudio y en el programa de cada curso, la obligatoriedad de realización de un determinado número de horas de práctica, por parte del estudiantado, las cuales se vayan desarrollando de manera paralela a los cursos y durante toda la carrera. Del mismo modo se plantea la oficialización, en la programación curricular, de la práctica con simuladores, que hasta el momento ha sido opcional o libre, pero que, ante la reflexión de dicha práctica, se propone incluirla como actividad propia del curso y considerarla en la evaluación del mismo.

En estas sesiones de encuentro de docentes para la definición del programa de curso, se comparten experiencias, se ofrecen consejos unas a otras en asuntos

didácticos: metodología, adecuaciones, técnicas, tal y como se extrae de los siguientes textos:

“Nosotras a veces hacemos reunión de profesores para exponer situaciones o experiencias y eso ¿verdad?, a veces uno les dice “bueno si tenés tiempo todavía, podés aplicar y poner en práctica esto, esto y esto, que a mi me funcionó, ponelo a ver si te sirve”. Y en la siguiente reunión, dicen sí, sí de esa forma los estudiantes sí lo aprovecharon más, entonces entre nosotras también ¿verdad?, cuando hacemos reunión de profesoras, nos aconsejamos ¿verdad? o decimos nuestras experiencias que pueden servirle a otras profesoras.”

“...en el caso mío, mi módulo somos cerca de 8 a 10 personas, entonces las compañeras explican la forma como ellas van enseñando, como ellas explican, que a un estudiante le han tenido que dar adecuación exclusiva para él, entonces eso me enseña a mi a ir aprendiendo, entonces eso me enseña a mi y a las demás; veo otras metodologías que tal vez uno decía mirá, eso yo no lo había pensado explicarlo de esa forma.”

“se trata de que todos aprendamos y que seamos compañeras porque hoy soy yo y mañana la otra, esos grupos si, porque en mi módulo el grupo aprende y está muy abierto a recomendaciones, porque a veces las mismas compañeras dicen es que yo pasé esto y esto, y ¿por qué?, mirá, por qué no trabajas con esto o esto, bueno voy a ver, va y lo pone y en la siguiente reunión dice que no estaba muy segura de hacerlo, pero lo hice y me funcionó, o dice lo hice pero el estudiante no reaccionó y ninguna metodología le funciona, entonces dice la compañera no yo sí usé lo que la compañera hizo, pero si funcionó o a medias, pero sí son muy abiertas a sugerencias para mejorar.”

El conocimiento del plan de estudio como base para la programación del curso se señala como indispensable; no obstante, también se plantea que en dicha programación raramente se considera o analiza el programa del plan de estudio, como base para dicha programación específica. Este conocimiento se reconoce como necesario, por lo que al profesorado nuevo se le ofrece un curso de inducción, de modo que además de conocer la estructura de la unidad académica y de la universidad (elementos del componente estructural – formal del curriculum), también conozcan el plan de estudio al que pertenece el curso que impartirán. Este conocimiento también es indispensable para

diagnosticar el nivel de entrada de la población estudiantil, lo cual se manifiesta como una preocupación docente y se plantea la práctica de diagnosticar lo que ya saben, como base para la toma de decisiones respecto a la nivelación o atención individualizada. Estas contradicciones se pueden evidenciar del discurso docente, a partir de los siguientes extractos de texto:

“...ahora que estamos en la revisión del plan de estudios para la re-acreditación, nos hemos dado cuenta de que hay cursos que ni se parecen al original y cuando se va allá, entonces se dice ¿qué raro?, ¿por qué se está dando eso allá y por qué ahora se está dando esto?, o sea, generalmente no se toman en cuenta, o sea, se toma el del año pasado”

“...nadie se fue a ver el primero para decir mirá le cambiaron esto, vamos a ver esto. O sea que son muy raros, muy raros los cursos que se hayan ido hasta allá. O sea que como toma de referencia no se hace mucho, o no se ha hecho, por lo menos hasta donde yo sé, ¿verdad? No sé otras compañeras, por lo menos con la gente que hemos platicado a veces ni siquiera saben que existe, o sea que hay gente que ni siquiera sabe que existe ese documento”⁵

Se evidencia que las docentes conocen cuáles son los ejes transversales de la carrera, (género, liderazgo) manifestando que sí se trabajan, mediante discurso: “tienen mucha charla de género”; “aunque uno diga ‘¡no!, son iguales’, es que no, no son iguales”, o también por la distribución de las parejas para el trabajo práctico, en una profesión que ha sido tradicionalmente femenina. El liderazgo se procura mediante el trabajo grupal, en el que deben asumir rol de líder para coordinar el trabajo. Además de las relaciones de género, se plantea también el trabajo en relación con otras formas de exclusión o discriminación, como es la diversidad sexual, religiosa, socio-económica. Es notorio en el siguiente extracto de texto de la recolección de información, que algunos de estos ejes o intenciones prescritas en el plan de estudio, se manejan y tratan, al menos a nivel de discurso:

⁵ Se refieren al programa de curso original del Plan de Estudio.

“se les impulsa mucho a respetar que sea hombre o que sea mujer; sobre diversidad sexual, diversidad religiosa, respetar también lo que es diversidad económica, que si son personas de bajos recursos, no se van a tratar mal porque no pagaron por el seguro o que aquel que si pudo pagar, entonces esas cosas sí, como en los cursos teóricos se da también; pero en los cursos prácticos, cuando vemos ya a las personas y los interactuamos, entonces les corregimos y les decimos “eso así no” , o les llegan a decir “mire profesora, es que esa persona no me gusta”, entonces le decimos, “bueno, venga”, le hablamos y uno le dice, “usted tiene que tratarlo con respeto, usted tiene que sentirse cómodo para que ella se sienta cómoda”, pero sí se le hace mucho énfasis.”

Las docentes manifiestan que el programa de curso constituye una guía para delimitar el alcance del curso, para que tanto docentes como estudiantes sepan cuáles son las exigencias y se regule de esa forma el proceso de enseñanza. Asimismo, para su definición se requieren conocimientos pedagógicos y didácticos que permitan identificar los aprendizajes que se desean lograr, la selección de los contenidos temáticos, las estrategias metodológicas, la evaluación, como se puede fortalecer con los siguientes extractos de texto a partir de la recolección de información en el grupo focal y entrevistas:

“Yo siento que me guía, que me da pues, digamos mis límites ¿verdad?, porque uno feliz le habla de toda la carrera, y de todo (y a veces me pasa) entonces me da el encuadre, límites, de donde empiezo y en donde termino, qué es lo que el estudiante necesita, en este nivel que el tiene verdad, porque si no como le digo, yo puedo empezar en un módulo uno, hablándole de cosas gerenciales que son del ultimo módulo, de la última práctica.”

“yo siento que me da como los límites, me da una guía, para mi y para el estudiante, para que el estudiante también sepa lo que se le va a pedir a él en este curso, hasta dónde va a llegar él y cómo se le va a evaluar, que él sepa qué, a qué viene.”

Capítulo V: Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos mediante el grupo focal y las entrevistas a docentes, como sujetos de la investigación cualitativa, fueron muy variados; no obstante, a partir de ellos se hace posible realizar algunas interpretaciones que permiten un acercamiento a la pregunta de partida de este estudio.

Se inicia esta interpretación con la discusión acerca de la dimensión profesional del y la docente, y su relación con la definición del programa de curso, considerando para ello su participación en su definición, su poder de decisión y los saberes involucrados en esta. En segundo lugar se aborda directamente el programa de curso en sí mismo, su conformación y el sentido orientador curricular y didáctico; para terminar con la interrelación de dichas orientaciones curriculares y didácticas en el programa de curso.

Superar la tensión que históricamente ha existido entre la dimensión profesional de la docencia y las exigencias institucionales, explicitadas tanto en la normativa como en la prescripción curricular del plan de estudio, de modo que se promueva el tránsito del rol docente desde simple técnico ejecutor hasta verdadero profesional de la docencia, tiene posibilidad de concreción, según nos lo plantea Díaz Barriga (2009), en la participación, en el poder de decisión y en la conciencia del saber docente de los profesores y las profesoras, en la definición del programa de curso; convirtiéndose este en un espacio para la reivindicación intelectual, académica y didáctica de la función docente.

A partir del discurso de las docentes participantes se puede identificar un esfuerzo por superar esta tensión y reivindicar su rol como profesionales en la docencia, aunque no necesariamente se logra, por lo menos no en forma integral. Para sustentar esto, analicemos entonces la forma en la cual participan las docentes en la definición del programa de curso, el grado de poder que tienen para decidir en esta definición, y los saberes que manifiestan poner en juego al hacerlo.

Por tratarse de un curso colegiado, es decir que se imparte simultáneamente en varios grupos, cada uno a cargo de diferentes docentes, la definición del programa es un proceso colectivo. De esta forma, la participación de cada docente en éste pasa por el rol que juegue en la dinámica de la cátedra, sin que haya posibilidades de elaborar de manera individual, dicho programa de curso.

Como parte del componente estructural-formal del curriculum (De Alba, 1995), la estructura universitaria y la organización interna de las unidades académicas establecen y regulan el tipo y la forma de participación docente en la definición de la programación de los cursos. De este modo, el carácter profesional de la docencia incluye lo que se ha denominado *saber estar* (Delors, 1996), en referencia a saber convivir, conocer al otro; así como también, conocer la organización, para saber actuar en ella, sea para consolidar dicha organización o procurar su transformación.

La autonomía para darse una determinada organización por parte de las unidades académicas, siguiendo los lineamientos democráticos declarados en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, reviste una de las principales políticas a partir de las cuales las y los docentes identifican los espacios de participación y hacen

efectivo su nivel de injerencia en los diferentes procesos. No obstante, si los procedimientos y mecanismos de participación se establecen de modo muy estructurados y rígidos, la participación democrática puede verse seriamente amenazada y desvirtuada, dando lugar a que la estructura administrativa desdibuje el sentido de eficacia, burocratizando y transformándola en obediencia (Morin, 2001).

De esta forma, cuando las docentes plantean que *“se sigue un protocolo en el cual todas las propuestas de mejora, modificaciones o inquietudes se envían a la coordinadora para que sean revisadas y analizadas, de manera compartida en las reuniones programadas”*, y que luego se *“envía a ‘currículo’ para aprobar”*, están evidenciando un procedimiento bastante estructurado y lineal, en el cual es sumamente importante aprovechar y hacer efectivo el derecho a la participación en el reducido espacio colectivo de programación. Participación que se ve limitada en aquellas docentes con poca experiencia; pues se parte del supuesto de que el profesorado cuando llega a laborar por primera vez desconoce *“qué es redactar un ‘sílabus’ o un instrumento de evaluación”*, por lo que se ha establecido la práctica de que los programas estén ya elaborados por quienes sí saben, que son las y los docentes de mayor antigüedad, tanto de los grupos colegiados como de las instancias superiores que lo aprueban al interno de la unidad académica.

“Se comenta primeramente que existe un proceso estándar a seguir para la reestructuración de los programas de cursos; esto es importante aclararlo, porque se había dicho que los programas de los cursos ya están elaborados, lo que se hace es una reestructuración, ampliación, modificación, actualización de lo que ya está hecho”

De acuerdo con el proceso de participación colectiva en la definición del programa de curso, los conocimientos que se generan por parte del profesorado, derivan

en un proceso de reproducción curricular, convirtiendo la labor docente en un accionar técnico, pues el diseño curricular es una prescripción más o menos fija, sin que la deliberación y construcción de juicios personales del profesorado les permitan, en la práctica, tomar decisiones curriculares de manera permanente (Grundy, 1998).

Las decisiones docentes respecto a la definición del programa de curso dependen, como se señaló anteriormente, del tipo de organización que se haya establecido a nivel institucional, así como del rumbo que la vivencia democrática haya tomado, ya sea en una estructura rígida en la que prima la eficacia administrativa, o en una estructura flexible, en la que los espacios de reflexión y creación de juicio crítico docente, tienen lugar de manera constante.

Estas decisiones constituyen una dimensión del carácter profesional de la docencia, así como la posibilidad de encuentro entre la didáctica y el curriculum (Díaz Barriga, Díaz Hernández y De Vicenzi), las cuales, para el caso analizado, se ven limitadas por la fuerte estructuración de la organización y por la centralización del poder; dejando al o la docente un espacio muy estrecho, y a veces ficticio, para ejercer el suyo propio.

La organización limita la toma de decisiones docentes de manera individual, tanto por los procedimientos estructurados que se han establecido, como también por aquellas prescripciones curriculares que definen elementos del programa que no están sujetos a modificación, tal es el caso de la descripción y los objetivos del curso, los cuales ni siquiera a nivel del colectivo docente de un curso se discuten ni replantean.

En este sentido, se observan algunas contradicciones, pues se percibe y plantea, por parte de las docentes, que hay flexibilidad para hacer propuestas de cambios al programa al interno de las reuniones; propuestas que, aunque sean acogidas por este colectivo, deben ser aprobadas por una instancia superior, evidenciándose con ello una función técnica de obediencia y reproducción. No obstante existe el potencial para superar, en algunos aspectos esta estructura, cuando, por ejemplo, el colectivo acuerda incluir en algún apartado del programa (metodología por lo general) una diversidad de opciones, a fin de que queden ‘autorizadas’ oficialmente en el programa y, de esa forma, cada docente pueda entonces decidir qué ruta seguir, sin violar la prescripción curricular. Este sería un mecanismo que el profesorado ha encontrado para tomar decisiones individuales, ejercer su poder de decisión y, por tanto, su rol intelectual docente, aprovechando las contradicciones que el propio sistema provee (Giroux, 1990).

Esto es posible porque, aunque exista la rigidez en la estructura y procedimientos para la toma de decisiones, la instancia superior de decisión está conformada por docentes de los principales grupos colegiados de la carrera, en donde es posible ejercer entonces, algún grado de poder, al menos de convencimiento, para avalar las propuestas de los grupos docentes.

El ejercicio del poder docente está dado entonces, mediante la incidencia que se pueda tener en las diferentes instancias decisorias: en el proceso de planificación curricular del plan de estudio, en el grupo colegiado, en la comisión de curriculum (por medio de la injerencia de la persona que representa al grupo en esta comisión) y, directamente por parte de cada docente, eligiendo, solamente para algunos elementos del programa de curso, entre las opciones que el grupo definió.

El profesorado construye y aplica conocimientos pedagógicos a lo largo de su experiencia docente (Tardif, 2002), el cual juega un papel importante tanto en la definición del programa de curso como en su ejecución.

Los saberes docentes manifestados por los sujetos de investigación tienen que ver con aspectos relacionados con:

- La atención de las diferencias individuales de la población estudiantil
- El diagnóstico de los conocimientos previos
- El desarrollo de la autonomía
- La adecuación a las características del grupo estudiantil
- La organización temática
- La relación teoría-práctica
- La metodología
- Las técnicas didácticas
- La motivación
- El aprendizaje
- La evaluación

Todos estos saberes que el profesorado pone en juego en la planificación y ejecución de su labor docente, constituye, como lo plantea De Vicenzi (2009) la dimensión didáctica de dicha labor. Saberes que se van construyendo paulatinamente a partir de la propia práctica, así como del involucramiento de cada docente en la construcción colectiva del programa de curso, lo cual es posible si el espacio colectivo posibilita la recreación intelectual y no simplemente la reproducción (Díaz Barriga, 2009).

En la manifestación de los saberes docentes por parte de las persona sujetos de investigación, llama la atención la declaración del enfoque pedagógico de la carrera, el cual plantean es constructivista. Ciertamente del discurso se pueden identificar algunos elementos consecuentes con este enfoque, aunque en otros se evidencia una visión superficial e importantes contradicciones.

Así, la docente que coordina el grupo colegiado, al hacer referencia a las reflexiones colectivas del grupo plantea *“la participación es activa, como somos de un plan constructivista, entonces estamos evaluando personalmente...”*, sin que en otras participaciones suyas, respecto a asuntos meramente didácticos, sea posible reconocer su claridad con respecto a este enfoque; al contrario, algunas manifestaciones evidencian confusión o una inadecuada interpretación del mismo, como cuando señala, para referirse a aspectos metodológicos implícitos en el programa de curso: *“Nosotros trabajamos lo que es el constructivismo, después de la teoría, lo llevamos a la práctica.*

Otra profesora, en el grupo focal puntualiza *“la estrategia general del aprendizaje se basa en el constructivismo, no puro, porque la naturaleza de la carrera no lo permite, pero se adelanta bastante en ese modelo”*, evidenciándose con esto que se asocia o reduce el enfoque constructivista a un asunto técnico, más que epistemológico, ya que, de acuerdo con esto, es posible optar en un momento por dicho enfoque, y en otros momentos por otro.

No obstante se identifica algún nivel de comprensión, cuando en la entrevista, una docente muy joven, con poca experiencia, señala como necesario para el desarrollo de la labor docente,

“haber estudiado bien la materia, si está estudiando el constructivismo haberlo estudiado y revisarlo bien para poder hacer las metodologías en base a eso, porque si no, seguimos en el positivismo ¿verdad?, en la clase yo doy la información y el estudiante la recibe y punto”.

En algunas otras participaciones, en el grupo focal y en las entrevistas, es posible identificar planteamientos acordes con el enfoque constructivista, aunque desarticulados, que parecieran ser utilizados debido a que son políticamente correctos, como estribillos, discursos, pero sin una verdadera comprensión.

No obstante son saberes que están en permanente construcción, como consecuencia de la práctica docente en el área particular, pues si bien, desde el punto de vista teórico y epistemológico, las docentes no logran evidenciar un conocimiento claro y delimitado del enfoque pedagógico de la carrera, sí plantean inquietudes respecto a la enseñanza del área disciplinar específica, es decir, lo que Grisales y González (2009) denominan saber enseñado y que definen como la esencia de la didáctica universitaria. El saber didáctico del profesorado universitario, se construye entonces, a partir del saber disciplinar o profesional que se enseña. Por ello la aseveración que hace la docente antes citada, acerca de lo que como docentes deben estudiar, incluye tanto aspectos conceptuales del enfoque pedagógico, como de los contenidos disciplinares o profesionales de la carrera. En esta misma línea, la reflexión que hace esta docente, respecto a la responsabilidad docente para fomentar la autonomía en la población estudiantil, es realizada desde la conciencia de una característica asociada con la profesión en la que se está formando:

“Dejar de un lado un poco la parte de enfermería que nos ha caracterizado, que tenemos que estar en todo, tener todo bien organizado, para dar el espacio para que el estudiante sí se sienta más autónomo, ¿verdad?.”

Estos saberes docentes, en el nivel didáctico y en el disciplinar, o como les llama Grisales y González (2009) saber enseñando y saber sabio, requieren un nivel de conciencia por parte del profesorado, que les permita una participación activa en el diseño del programa de curso y, de esta forma, poder ejercer el rol de intelectual que les compete (Díaz Barriga, 2009).

En este sentido, en la cátedra analizada, como consecuencia de que el proceso de diseño del programa tiene una orientación muy técnica (Pérez Gómez, citado por De Vicenzi, 2009), de que constituye parte de un proceso administrativo y burocrático muy estructurado, y de que el poder de decisión docente está siempre mediado por el grupo y la estructura organizativa, el profesorado no necesariamente tiene posibilidad de hacer consciente su saber docente y desarrollar este rol intelectual.

Rol intelectual que implica la investigación sobre la propia práctica, sobre el propio proceso de elaboración de programa de curso, que posibilite la toma de conciencia de su saber, del conocimiento didáctico específico, que han ido desarrollado. Si bien se plantea por las sujetos de investigación que periódicamente, en forma colectiva, se evalúa el programa (aunque lo que quieren decir es que se evalúa la experiencia del curso en el ciclo anterior, como base para la toma de decisiones respecto a modificaciones al programa para el ciclo siguiente), no se plantea por parte de las docentes narraciones que den cuenta de un trabajo riguroso y sistemático de dicha experiencia, que posibilite la generación de conocimiento didáctico de manera consciente.

Todo lo anterior, si bien es cierto da cuenta de conocimientos parciales, confusos,

estereotipados, contradictorios por parte de las docentes, se producen como consecuencia de la experiencia docente, ligada, como lo plantea Tardif (2002), a una situación de trabajo y función concretos y en un determinado contexto institucional y social. Las docentes refieren cómo se generan aprendizajes en el colectivo docente, en el proceso de definición del programa de curso, por ejemplo:

“¿Qué he aprendido? Conocer las bases y el paradigma de la carrera. Desde cómo hacer un examen, los aspectos que tengo que incluir; también, otra parte del conocimiento que he adquirido es hasta qué punto yo tengo que dejar de ser enfermera para ser docente, me refiero a no hacerles las cosas, ellos están en este proceso de aprendizaje, entonces yo nada más brindo herramientas para que el estudiante logre alcanzar el objetivo, como por ejemplo en un taller; en una charla, que sean ellos los que tengan el dominio del tema, del espacio, del tiempo y todo. Dar el espacio para que el estudiante se sienta más autónomo.”

Asimismo, como resultado de la práctica y las interacciones docentes (entre sí y con el estudiantado), se van produciendo saberes en los que se integran los conocimientos disciplinares con los pedagógicos, llegando a ser difícil incluso, identificar límites entre unos y otros. Respecto a este proceso de aprendizaje por parte de las docentes, el grupo focal señala que en el trabajo colectivo, *“se evidencia en un corto tiempo que las docentes sí demuestran que adquieren conocimientos en la elaboración de los sílabus (programas). Se visualiza un aprendizaje medible, de los conocimientos prácticos y pedagógicos, que se van adquiriendo en los espacios de discusión”*.

La construcción del saber docente, es un proceso que se gesta a lo largo de la vida, tanto a partir de la experiencia como estudiante, de los modelos docentes que hemos tenido, como de la propia experiencia docente. Así, una joven docente señala que

“...por ejemplo, cuando entro, el año pasado, una profesora me orienta y me dice esa temática la trabajamos en exposiciones, en clase magistral, esa es una parte. Luego viene la parte del recuerdo, en la que yo digo... yo recuerdo que yo expuse eso, yo recuerdo que yo tuve que leer esa parte, buscar, etc.; entonces el año pasado prácticamente hice una copia de lo que la otra profesora me había dicho, verdad; siguiendo eso y siguiendo los recuerdos de lo que hice en el curso.”

Asimismo se genera esta construcción pedagógica en contexto, tanto institucional, a partir de la estructura curricular de la institución en la que se labore, como en contexto disciplinar o profesional; es decir saberes enseñados, siguiendo a Grisales y González (2009), respecto a la didáctica particular de lo que se enseña. Una docente en la entrevista plantea, respecto al proceso de elaboración del programa que

“...la elaboración colectiva del programa genera aprendizajes. Primero porque gracias a la experiencias de las otras profesoras, que ya las he conocido desde años antes, entonces tengo la confianza para preguntar, porque uno sale de la carrera pero no sale capacitado para ser docente, si bien es cierto, dentro de la carrera damos mucha educación, mucha docencia, no es lo mismo verdad.”

El contexto curricular, como se ha señalado, es de suma importancia para la construcción del saber docente, de ese saber que hará posible la concreción en unas prácticas didácticas efectivas en términos de aprendizaje y formación estudiantil (saber enseñado); como es evidente en la intervención de una de las docentes en la entrevista, al referirse al conocimiento del plan de estudio, de la propuesta curricular integral de la carrera y escuela:

Se requiere precisamente por los límites que uno tiene que darle al curso. Primero ver qué es lo que trae de previo, porque si no nos metemos a repetir materia, y después porque sino nos estamos metiendo en otro campo, en otras actividades que en otros semestres se van a ver y que a veces se ha dado, porque sí, yo a veces he escuchado que hay compañeros que dicen “se lo quitamos a tal curso porque dicen que se estaba dando ahí y se estaba dando aquí”, yo pienso a veces es falta de comunicación, a veces se

crean islas, entonces yo no sé lo que usted está dando, ni siquiera conozco ni el programa suyo, y hay mucha gente aquí en la escuela que no conocen más allá de lo que tienen que dar o lo que está en el nivel, usted le pregunta ¿qué vieron ellos antes? ¿Qué van a ver después? se quedan...no saben.

Saber enseñado que, además de estar ‘situado’ en un determinado saber (disciplinar o profesional), en una determinada estructura curricular, también se construye en función de las características de la población con la que se trabaja, como queda claro cuando una docente señala que

Se requiere conocer el plan de estudios, conocer la metodología que se utiliza en adultos jóvenes y adultos de 30 para arriba. Pues es diferente enseñar a un estudiante de 18 años recién salido de colegio, a uno que viene saliendo de cursos muy magistrales, pues la participación les cuesta mucho, de grupos grandes, de cien, entonces yo pienso que el profesor debe saber muy bien y conocer al grupo, tiene que hacer un diagnóstico.”

El saber docente está entonces constituido, en términos muy generales, por la integración del saber disciplinar y/o profesional, del saber didáctico y del saber curricular; en una estructura indivisible, el saber enseñando.

El profesorado universitario parece tener bastante claros los elementos que conforma el programa de curso, dado que este constituye el instrumento curricular más cercano, y de que estos elementos han mantenido más o menos la misma estructura durante los últimos cincuenta años, a partir del modelo propuesto por Hilda Taba (1974), aún y cuando se intente y declare trabajar con enfoques pedagógicos alternativos al que subyace en dicha estructura.

Por otra parte, en la definición del programa de un curso universitario entran en juego una serie de aspectos, de carácter interinstitucional e institucional, tales como la

carga académica estudiantil, en la que se consideran todas las actividades que debe realizar la población estudiantil para alcanzar los propósitos de aprendizaje. Esta carga académica se define, también, en función de los demás cursos y ciclos del plan de estudio, según el grado académico de que se trate, en cumplimiento de la definición de los grados y títulos universitarios a nivel nacional (CONARE, 2000).

Esta carga académica, que es un elemento del programa de curso, si bien constituye un aspecto curricular, normativo y administrativo, está estrechamente ligado con aspectos didácticos, pues las estrategias de enseñanza y de aprendizaje del curso deberán ajustarse a esta disposición administrativa; por lo que ha de considerar para ello, las actividades de clase (docencia directa) y las actividades individuales o grupales que realice la población estudiantil fuera de clase (trabajo independiente), así como también el nivel de exigencia de dichas actividades, convirtiéndose este aspecto en un elemento de integración entre curriculum y didáctica.

Las disposiciones institucionales, como las emanadas por la Vicerrectoría de Docencia en sus *Políticas y Normas Curriculares*, que tienen un carácter de orientación general, así como las más específicas, reguladas por el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, constituyen un marco tanto de la visión curricular de la institución, como legal del proceso educativo, ya que establece las reglas bajo las que han de desarrollarse las relaciones docente-estudiante en el desarrollo de un curso.

Las docentes participante del estudio evidencian este carácter, tanto al señalar los elementos constitutivos del programa de curso, como al plantear lo que dicho programa significa para docentes y estudiantes. Entre éstos, la preocupación por la relación entre

la teoría y la práctica, el cuidado que se debe tener en la programación para evitar la repetición innecesaria de contenidos, así como cuando plantean la orientación pedagógica de su quehacer docente, al menos en el discurso, de manera coherente con el enfoque declarado en el plan de estudio.

Cuando la docente que coordina, refiriéndose a las y los estudiantes, indica que (respecto al programa de curso) “lo reclama, es muy raro que el estudiante se quede callado”, hace referencia directa al carácter de norma que tiene el programa de curso en la dinámica universitaria, en el que coinciden también otras docentes participantes del grupo focal, al señalar que entregar el programa

“...a cada estudiante al inicio del curso es un acto responsable e indispensable, que además de estar reglamentado en la UCR, el estudiante lo exige”

y que

“...es un respaldo tanto para el estudiante como para los docentes. Al estudiante le permite organizarse y delimitar qué pueden pedir al docente. A la par del programa también se entregan los instrumentos de evaluación”.

En todo momento al referirse al programa, las docentes hacen referencia a aquel elaborado colectivamente, es decir al de la cátedra. Sin embargo, en el ámbito universitario se pueden identificar tres tipos de programas, o niveles de programación para un curso: el sintético del plan de estudio -que da cuenta de la generalidad de los contenidos y los mínimos esperados en términos de aprendizaje y constituye la prescripción curricular a este nivel de especificidad-, el de los cuerpos colegiados o de cátedra -más específico y que recoge la interpretación que el grupo docente hace del programa sintético- y el programa específico de cada docente -que es el medio de

comunicación entre docentes y estudiantes.

Las docentes que integran la cátedra estudiada, solo señalan el programa colegiado y, someramente, el del plan de estudio, ya que el nivel de programación en el que se toman todas las decisiones y que genera el documento que cada docente entrega al estudiantado, es precisamente el construido por el grupo colegiado, al cual, a lo sumo, se le adjunta un cuadro de distribución de las actividades según la secuencia de las prácticas.

Si bien en el proceso de construcción colectiva del programa se comparten conocimientos pedagógicos y experiencias didácticas, posibilitando así un acercamiento o síntesis de las demandas e intereses institucionales y la dimensión profesional de la función docente, en el caso analizado, esta síntesis no se realiza de manera integral, pues se restringe la posibilidad de toma de decisiones individuales por parte de cada docente (Díaz Barriga, 2009).

Por otra parte, dado que el punto de partida para la definición del programa de curso en el espacio colectivo, es el programa colegiado del ciclo anterior y no el programa sintético (del plan de estudio), no se genera un proceso colectivo y reflexivo de interpretación y reinterpretación, desde sus propios saberes docentes, del proyecto institucional, de los propósitos y finalidades con los que se planificó el curso en su versión original, limitándose la integración del curriculum y la didáctica; y probablemente con ello, desvirtuándose el sentido que se le dio al curso en la génesis plan de estudio.

Esta dinámica de elaboración del programa de curso, en donde las decisiones solamente se toman de manera colegiada, en las que la claridad del proyecto curricular inicial se va disipando y en donde los procedimientos rígidos no permiten a cada docente alterar dichas decisiones colectivas durante su ejecución, sino solamente a modo de propuestas para que la cátedra las considere para el ciclo siguiente, podría hacer del programa de curso, más que la posibilidad para lo que Díaz Barriga llama recreación intelectual, una prescripción incuestionable o grillete.

Por tanto, en el caso analizado, a partir de la participación docente en la definición del programa de curso, no se logra de manera completa la solución de la tensión que se suscita entre los intereses institucionales (prescripciones curriculares) y las decisiones docentes mediante la reflexión, discusión, toma de conciencia y desarrollo de juicios acerca de dichas prescripciones (visión didáctica).

El programa de curso se compone de varios elementos, de los cuales unos corresponden a las prescripciones curriculares del plan de estudio, sobre las que el grupo docente trabaja para definir aquellos otros más específicos y contextuales, sobre los que sí puede tomar decisiones.

En la cátedra analizada, al comparar el programa de curso sintético, con el colectivo que se utilizó en el II ciclo de 2012, se observan los siguientes elementos coincidentes:

-Información general: nombre, sigla, créditos, horas, requisitos, correquisitos, clasificación.

- Descripción
- Propósitos
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación

Asimismo, el programa específico (el colegiado), incluye además:

- Datos de la unidad académica: visión, misión y objetivos
- Bibliografía
- Cronograma

Por otra parte, al comparar los elementos del programa que señalan las docentes en el grupo focal y los que indica una de las docentes más jóvenes en la entrevista, se observa que la experiencia aporta un mayor dominio acerca de la estructura del programa, conocimiento que forma parte del saber docente que va conformando la dimensión profesional de la docencia.

Es notorio, como se espera entre los diferentes niveles de programación, una mayor especificidad en la definición del programa del grupo docente en relación con el programa sintético del plan de estudio, debido a que es en este nivel en donde se toman casi todas las decisiones respecto al curso, sin que se llegue, en este caso, al nivel del programa de cada docente.

La acción individual docente se reduce a la elección de algunas de las opciones

metodológicas que se incluyeron en el programa colegiado, y a la definición del cronograma; el cual, a la vez, constituye un mero trámite de coordinación, pues éste cronograma se elabora en función de la ruta que se establece para el desarrollo de las prácticas en los diferentes ambientes de desarrollo profesional, comunes a todos los grupos que se imparten. Por tanto, inclusive en este elemento del programa específico para cada grupo (docente) se ve limitado el desarrollo profesional de la docencia en la toma de decisiones programáticas.

Esta situación limita que las docentes puedan tener clara concepción de su papel docente y, mediante la toma de decisiones acerca de la selección de contenidos (su secuencia, estructura, el aprendizaje y el tiempo), la propuesta metodológica y la evaluación, logren salvar el abismo que se ha generado entre la dimensión profesional de su función docente y las demandas e intereses institucionales; pues estos elementos del programa constituyen problemas eminentemente didácticos, cuya definición es parte de la labor profesional del quehacer docente.

No obstante lo anterior, o más bien precisamente por ello, el programa de curso de esta cátedra constituye una orientación curricular que señala a cada docente cuál es la finalidad del curso y cuáles son sus límites, de modo que puedan también establecer los criterios para evaluar o verificar los aprendizajes. Asimismo le indica cómo debe trabajar, qué coordinaciones administrativas se requieren, sobre todo en este tipo de curso práctico en el que debe haber total claridad acerca de las rotaciones de los grupos en los diferentes espacios de desarrollo profesional.

Una de las orientaciones administrativas que se evidencia del programa de curso,

de acuerdo con la manifestación de las docentes participantes, así como de la revisión del documento, es la referida al tiempo, planteándose, casi como el único espacio de injerencia individual de cada docente. La distribución del tiempo para el desarrollo de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje se plasma en el cronograma, por lo que se sintetizan en éste, las decisiones administrativas, referidas a la secuencia, las actividades, tareas, evaluaciones, rotaciones; como es evidente cuando una docente señala, respecto al cumplimiento del programa que,

“Se trata, se trata. Se trata de ejecutarlo porque se supone además que uno ya tiene los tiempos calculados, como le digo, a veces no, porque a veces hay actividades que se presentan como las asambleas de aquí, de la universidad, cosas así que hay que cortar, entonces uno tiene que ver cómo adecua, pero más que todo en el sentido de lo que es el curso, si no hay ninguna interferencia, prácticamente se lleva, porque los tiempos están ya muy, muy, muy,...”

Además del tiempo para cada una de las actividades, también el programa de curso ofrece orientación respecto a la secuencia para el estudio de los contenidos, como se señala por parte otra de las docentes al decir

“Los temas se organizan de lo más general a lo más específico, en lo que son los cursos teóricos; en lo que son los cursos de módulos, las temáticas se distribuyen, en general, por áreas de campo clínico.”

Las docentes plantean que en los cursos prácticos existe mayor flexibilidad para definir y modificar la secuencia temática, no así en los curso teóricos, en los que “sí, es muy difícil que se alteren, porque no hay como cosas que nos puedan alterar la temática, ya cuando se dijo primero vemos esto y después lo otro, casi siempre se ve.” , evidenciándose el carácter administrativo del programa de curso, que más que orientación constituye una norma para el desarrollo de la función técnica del

profesorado.

Entonces, como se ha señalado antes, la dimensión profesional de cada docente se ve disminuida por el espacio tan limitado que tiene cada profesora o profesor, para, de manera reflexiva y con juicio crítico, poder decidir acerca de la organización de los contenidos del curso que imparte, y así se circunscribe a cumplir una labor docente de carácter técnico. Esto es evidente en intervenciones como las siguientes:

“no hay tanto cambio en temática realmente, es más cambio en tiempo, de espacios durante el semestre para dar lo que ya estaba planteado.”

“El programa va acompañado del cronograma que le va diciendo los tiempos cuando le corresponde presentar algún tema o presentar un trabajo o hacer un examen o procesos, un avance....Es una guía y es indispensable, por ejemplo yo no me imaginaria dando un curso sin un programa, yo no puedo imaginármelo (risas), sería hablar sin ningún objeto.”

A pesar de que el programa de curso que cada docente de la cátedra utiliza para el desarrollo del curso, es el que se acuerda colectivamente y de que cada una contribuye en su definición de diferentes maneras e intensidades, según sea su experiencia, y según los mecanismos de negociación curricular (De Alba, 1998), el programa sí constituye para el profesorado una guía, una orientación para la gestión curricular de dicho curso.

Para el estudiantado el programa de curso constituye un instrumento, que le orienta respecto a lo que se espera de ellos y ellas, que les permite organizar su tiempo y trabajo, así como también les permite identificar los límites del curso y qué esperar del o la docente. El hecho de que institucionalmente se normen los elementos que deben contener los programas de curso, la obligatoriedad de ser presentados y discutidos entre docentes y estudiantes, así como de definir los procedimientos y mecanismos para su

modificación posterior (RRAE), le confieren al programa de curso, además de la función como medio de comunicación ente docente y estudiantes, un carácter contractual entre éstos (Díaz Barriga, 2009). Por ello se comprende cuando las docentes dicen:

“Entregar el programa a cada estudiante al inicio del curso es un acto responsable e indispensable, que además de estar reglamentado en la UCR, el estudiante lo exige.”

“Entregar el programa de curso es un respaldo tanto para el estudiante como para los docentes. Al estudiante le permite organizarse y delimitar qué pueden pedir al docente. A la par del programa también se entregan los instrumentos de evaluación”

Precisamente la evaluación de un curso es un elemento de suma importancia administrativa, y didáctica, que debe estar claro en el programa, explicitándose en él tanto las actividades evaluativas, como la calendarización y la ponderación que dichas actividades tienen para la acreditación del curso. Para el caso que nos ocupa el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil dedica dos capítulos que juntos suman doce artículos referidos a la evaluación de un curso, además de otros en capítulos iniciales, en los que se conceptualizan términos como es el caso de los tipos de pruebas (reposición, opcional, ampliación), que tienen que ver con aspectos de evaluación.

Así las cosas, las decisiones que el profesorado tome respecto a la evaluación, y que se incluyen en el programa de curso, tiene un carácter legal, como parte de ese contrato que se establece con el alumnado.

Al respecto las docentes refieren la necesidad del programa como guía para ellas, así como para la población estudiantil, pues define, además de los propósitos, los

contenidos y la metodología, las actividades evaluativas que tienen un peso decisivo para la acreditación de los cursos. Por eso subrayan, como se citó anteriormente, que el estudiantado exige el programa del curso, que es “algo que respalda al estudiante para que no se abuse”, además de que ellas estarían perdidas sin él.

Por otra parte, es importante hacer notar que el programa de curso tiene también la función de concretar el proyecto curricular del plan de estudio, a un nivel de aula, de formación específica de cada estudiante. Por ello, el enfoque, los principios, los valores explicitados como deseabilidades en el plan de estudio, han de verse reflejados en cada curso, concretamente en el programa y en los saberes docentes que se ven implicado en su definición. En este sentido, el plan de estudio a la que pertenece la cátedra analizada, estableció como ejes transversales el problema de las relaciones de género, el del medio ambiente, el liderazgo, y la investigación, a fin de procurar una formación profesional integral.

Cabe destacar, que al analizar el programa colegiado del curso del segundo ciclo 2012, se observa que en la descripción se hace referencia a la investigación, al liderazgo y al género, como ejes a los que se arribará mediante las actividades prácticas; sin embargo en lo que respecta a género, en la redacción del mismo programa, así como en las intervenciones de algunas docentes en el grupo focal y en las entrevistas, se identifican serias contradicciones. Así vemos que, aunque en algunos elementos del programa se utiliza lenguaje inclusivo de género, haciendo alusión a los y las estudiantes como las personas a quienes van dirigidos los esfuerzos de formación; o a la niñez o los niños y las niñas, para referirse a la etapa de desarrollo de las personas objeto de estudio e intervención profesional de esta cátedra, se identifica también que en

el mismo programa que se habla del niño, o del estudiante, en clara contradicción ideológica.

Esto es evidente también en las intervenciones de las docentes, cuando al hacer referencia al curso, por ejemplo, se refieren al módulo del niño sano, mientras que en el título del programa se consigna módulo intervención de Enfermería en la niñez sana. Asimismo, una docente al ofrecer explicaciones de cómo se aborda este eje en el curso, evidencia falta de claridad conceptual e ideológica al respecto, pues aunque señale que “lo que son derecho y género se les impulsa mucho a respetar que sea hombre o que sea mujer, sobre diversidad sexual”, en otra parte de la conversación evidencia prejuicios y estereotipos, cuando plantea,

“Digámoslo entre nosotras, uno lo pensaría si viene un hombre y lo viene a revisar; entonces tratamos en el módulo del adolescente que ellos también, tienen mucha charla de género, de igualdad en el adolescente.”

“...igual en los hospitales, si es un varón, siempre hay una resistencia, entonces uno tiene que trabajar en eso, porque aunque uno diga ‘no, son iguales’ es que no, no son iguales.”

Como arte o ciencia del y la docente (Díaz Barriga, 2009) la didáctica trata acerca del proceso de enseñanza, a fin de lograr aprendizajes por parte de la población estudiantil. Es así como el programa de curso, al establecer la organización y la secuencia de los temas, la metodología y la evaluación, ofrece orientación didáctica, por cuanto su definición se fundamenta en criterios de lógica disciplinar, así como criterios psicopedagógicos, a fin de que se posibilite el aprendizaje de acuerdo con las características de las y los estudiantes. Esto es según sus conocimientos previos, las destrezas que ya hayan podido desarrollar, de acuerdo con el nivel en el que se

encuentre el curso en el plan de estudio. Por tanto orienta en cuanto al nivel de profundidad o alcances de cada temática y en cuanto a lo que se espera en términos de aprendizaje, planteado en los criterios de evaluación.

En este sentido, el conocimiento del plan de estudio que tenga el cuerpo docente, permite que se puedan tomar decisiones para organizar los contenidos, de acuerdo con las capacidades y conocimientos previos, por lo que si esta reflexión es considerada durante el diseño del programa de curso, se estaría planificando con él, no solamente una lista de temas para el chequeo de su cumplimiento, sino la forma en que se enfocará la enseñanza para potenciar el aprendizaje.

Al respecto refiere una docente, acerca del programa de curso que

“La función que tiene es exactamente que sirve para guiarme, para darme lineamientos de dónde empiezo o qué bagaje de conocimientos previos trae el estudiante, porque en la descripción del curso dice lo que el estudiante trae para este curso, los insumos, digamos, los insumos supuestos que ellos tienen que traer, y de dónde parto yo con el grupo en esta información y hasta dónde tengo que llegar para que continúe el siguiente curso, ¿verdad?”

Esto no obstante se hace a priori, con base en lo que se supone que ya deben haber aprendido los y las estudiantes, y de manera colectiva por parte de la cátedra, sin que sea el resultado del análisis de la realidad de cada grupo específico, por parte de cada docente, y es asumido como situaciones que se salen de la norma. Por ello las docentes hablan de rezago, de estudiantes en condiciones especiales, para hacer referencia a estudiantes que no tienen el nivel esperado, que no cumplen con la norma.

Las docentes hacen referencia constante a la importancia de los conocimientos

previos, y a que su diagnóstico permite definir planes de nivelación, pero sin que esto implique verdaderos reajustes particulares al programa como resultado del diagnóstico, que como guía didáctica debería ser un instrumento adaptable a las características de la población estudiantil, y no más bien requerir que la población estudiantil se adapte al programa; sobre todo cuando se ha declarado trabajar desde un enfoque constructivista.

Así tenemos que la coordinadora nos dice:

“Se hace un diagnóstico con el grupo, porque uno sabe que si el grupo, la mayoría, no viene fresquito, tienen que retomarlo, si son unos cuantos entonces lo que uno le dice, vaya busque la materia, repásela y si tiene alguna duda en horas de consulta o después de la clase, le ayudamos a aclarar las dudas para que amarre la materia, pero no siempre pasa.”

No obstante, si el programa parte de lo que se supone ya han aprendido los y las estudiantes, de acuerdo con la posición que un determinado curso ocupe en la malla curricular, éste (el programa) constituye entonces una orientación tanto curricular como didáctica; lográndose la síntesis entre estos dos discursos pedagógicos mediante la activa, reflexiva y consciente participación docente en su definición, tanto en el espacio colectivo, como en el espacio individual de cada docente. Lo que es posible identificar en las referencias de las docentes, tales como cuando plantean que

“Hablamos, decidimos entre todas, valoramos el cambio, damos la importancia a una actividad u otra, que los exámenes se les está dando muy poco o mucho porcentaje y que es mucha la materia, buscar aumentarle más ahí y ver en qué se le puede rebajar, entonces se hace todo eso y se manda a currículum.”

“Para elaborar un programa de curso e inclusive reestructurarlo es necesario tener claro qué se busca en el proceso de aprendizaje y tomar en cuenta los conocimientos previos.”

“La particularidad ya cae cuando uno monta el cronograma con la manera en la que se van a abarcar todas las unidades temáticas ¿verdad?, entonces por ejemplo, viene la unidad X, entonces, ¿cómo va a ser la modalidad de ese tema?, esto sí va a ser de cada profesora, me monto sobre el cronograma y pongo clase magistral, exposición, de acuerdo con las fechas, esto es lo que yo modifico, lo que hago es adecuar el planeamiento que ya existe en un planeamiento específico.”

Como puede verse, son decisiones de carácter eminentemente didácticas que se plasman en un instrumento curricular como es el programa de curso, el cual pretende orientar la acción docente.

El programa de curso ciertamente orienta desde el punto de vista didáctico, pues establece los límites y la profundidad con que deben tratarse los diferentes temas, como se evidencia cuando la coordinadora plantea respecto al programa de curso,

“...me da el encuadre, límites, de dónde empiezo y en dónde termino, qué es lo que el estudiante necesita, en este nivel que él tiene ¿verdad? porque si no como le digo, yo puedo empezar en un módulo uno, hablándole de cosas gerenciales que son del último módulo, de la última práctica ¿verdad?, que uno puede hacer referencia verdad, pero no es eso, entonces yo siento que me da como los límites, me da una guía, para mi y para el estudiante, para que el estudiante también sepa lo que se le va a pedir a él en este curso, hasta dónde va a llegar él y cómo se le va a evaluar, que él sepa qué, a qué viene.”

Orienta entonces el programa de curso en cuanto a la metodología: las actividades, las técnicas, los materiales, las formas de evaluación, la relación teoría-práctica, la distribución de las actividades en el tiempo (cronograma), que son éstas decisiones docentes que, para el caso que nos ocupa, se realizan casi todas de manera colectiva.

Sin embargo, a pesar de que anteriormente se planteara que es una práctica del

colectivo docente incluir en el programa común una amplia gama de posibilidades metodológicas y técnicas didácticas, de las cuales cada docente, de manera particular selecciona según su afinidad y/o según las particularidades del grupo de estudiantes, las docentes señalan que estas decisiones individuales no quedan registradas como parte del programa, invisibilizándose de esta manera la toma de decisiones particulares de cada docente y esta función orientadora que tiene, desde el punto de vista didáctico:

“La metodología didáctica, que aunque se ponga en un apartado del programa donde se expliciten todas las formas posibles de cosas que puedan hacer, las decisiones ya particulares que cada profesor toma, no, no queda así (explícito en el programa), como que queda sujeto al profesor”

“Sobre la descripción de la metodología didáctica en el programa, ¡ah no!, ahí si le quedo mal. (risas). Como le digo, si es práctica, práctica; si es exposición, exposición; pero no la descripción de esa técnica”

En la elaboración del programa de curso se funden, en la determinación de una prescripción curricular micro (programa), de aula, los saberes que docentes desarrollan a lo largo de su vida, tanto a partir de su experiencia como estudiantes, como aquella que deriva de su experiencia como docentes. Saberes que son el fundamento sobre el cual procuran propiciar aprendizajes por parte de los y las estudiantes.

La revisión y reflexión de los aspectos didácticos y administrativos del curso, por parte del cuerpo docente una vez impartido, como base para definir la programación del siguiente ciclo lectivo, constituye un ejercicio y espacio de integración del curriculum y la didáctica, así como una dinámica generadora de saberes docentes (Díaz Barriga, 2009). Del mismo modo, compartir las experiencias de las docentes e intercambiar consejos didácticos en este espacio colectivo, constituye un mecanismo por el cual se realiza la creación y recreación curricular, en una dinámica que permite la construcción

del sentido colectivo de la carrera, en donde los procesos de negociación o imposición serán parte de la dinámica. Esta dinámica se repite en las reuniones de la cátedra a lo largo del ciclo lectivo y no solamente en las de evaluación final o inicial de cada curso.

Los cambios sucesivos que se van incluyendo en los programas de curso, a partir de la experiencia y conocimiento práctico (didáctico) que el profesorado desarrolla en su ejecución, reconfigura la propuesta curricular inicial, tanto del curso como del plan de estudio.

El plan de estudio, como prescripción curricular, también orienta en aspectos didácticos, ya que el conocimiento que tenga cada docente del alcance y profundidad de los contenidos en su curso, en relación con el que tiene en los cursos anteriores y siguientes, le permite identificar al o la docente, la forma en la cual enfocar las temáticas de acuerdo con los propósitos y el nivel de exigencia o desempeño por parte de los y las estudiantes.

También se plantea por parte de una de las entrevistadas, la cual tiene mucha experiencia docente en la carrera, que existen docentes que no conocen claramente el plan de estudio o que solo conocen lo correspondiente al curso que imparten, evidenciando la importancia que tienen las prescripciones curriculares para el ejercicio docente, fundamentalmente para tomar decisiones didácticas en su desarrollo, como es el caso del nivel de entrada o conocimientos previos de la población estudiantil que se requieren para aprovechar el curso actual.

No obstante, se puede inferir de los discursos de las docentes, que algunas de las

prescripciones curriculares, definidas en el plan de estudio, como pilares de la formación, tales como los ejes transversales (género, liderazgo, medio ambiente), no necesariamente encuentran asidero en el programa de curso y en la práctica docente, probablemente por haberse indicado como intencionalidad solamente, sin que se profundizaran y explicitaran en dicho plan, directrices didácticas para su implementación en los diferentes cursos de la carrera. Asimismo, podría también estar influyendo que las docentes en sus discusiones colectivas se centren en los contenidos disciplinares, y los ejes transversales se diluyan a tal grado que se expresan a nivel de discurso solamente, y desde visiones estereotipadas o sin mayor fundamento. Tal es el caso del enfoque de género que se comentó en la entrevista con la docente de mayor experiencia y que coordina la cátedra.

“La parte en sí para el estudiante, esa es un poco difícil, porque a veces no somos nosotros, aunque nosotros le digamos de igualdad, de que eso, hombres, son iguales, cuando llegan a las prácticas ahí a veces se nos dificulta.”

“...porque aunque uno diga ‘no, son iguales’ es que no, no son iguales.”

El grupo docente plantea, en la entrevista focalizada, que las normas y procedimientos en materia curricular, delimitan la toma de decisiones didácticas y administrativas, por parte del cuerpo docente. Del mismo modo manifiestan que en el programa de curso se vinculan aspectos administrativos como el registro de la participación en diferentes actividades por parte del estudiantado, con aspectos didácticos, tales como las estrategias que dichas actividades desarrollan para la consecución de los aprendizajes.

La síntesis entre las prescripciones curriculares y los elementos didácticos, tiene

lugar en la programación del curso, al constituirse este programa en una guía que orienta al profesorado en los propósitos de aprendizaje por parte del estudiantado, estableciendo los límites y el nivel de desempeño esperados. Ante la pregunta directa acerca de los conocimientos pedagógicos y didácticos requeridos para la elaboración del plan de estudio, una de las personas entrevistadas, y que tiene muy poca experiencia docente, señala sin embargo, aspectos propios de la didáctica, tales como los conocimientos previos (“con qué herramientas vienen los y las estudiantes”), los aprendizajes que se procuran (“con qué herramientas se van a ir”), las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las actividades de evaluación idóneas al tipo de curso y lo que se espera en términos de aprendizaje, así como la profundidad con que se tratarán los contenidos del curso; evidenciándose saber docente que no necesariamente se interpreta como tal.

De esta forma, el programa de curso no es solamente un instrumento administrativo y normativo de la institución escolar (curricular), sino que se convierte en un espacio para la reivindicación intelectual, académica y didáctica de la función docente (Díaz Barriga, 2009), cuando el profesorado logra, de manera colectiva e individual, reflexionar acerca de la propuesta general de los cursos (programa del plan de estudio) y tomar decisiones, con juicio crítico y autónomamente a partir de los saberes pedagógicos que a lo largo de su experiencia de vida ha construido

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta de partida de esta investigación, a lo largo del estudio se han identificado, en el discurso de las docentes participantes como sujetos de la investigación y en algunos documentos oficiales, una serie de significados en torno a la participación docente en la definición del programa del curso que imparten, del poder que consideran tener y de cómo se ejerce en el proceso de definición del programa; así como también en relación con la función que el programa cumple en el proceso educativo y de cómo se conjugan en su diseño los saberes docentes y las disposiciones curriculares.

En la definición del programa de curso el profesorado universitario interviene de diferentes formas, según sea el nivel de programación del que se trate: a nivel del plan de estudio, de los cuerpos colegiados o individual.

- Para la cátedra estudiada la definición del programa de curso es un asunto colectivo, siendo este el nivel de programación en el que se toman las decisiones curriculares y didácticas del curso, en una dinámica estructurada y poco flexible, que limita el margen de decisión individual de las docentes sobre el instrumento curricular micro. La organización institucional, sus preceptos, filosofía y tipo de gobierno declarado, determinan el tipo de participación que cada docente tiene en los diferentes procesos, volviéndose un espacio muy limitado, cuanto más centralizados y burocráticos son los procedimientos.

- La participación de cada docente en la definición del programa de curso, es poca, pues éstos ya están elaborados y al grupo colegiado solamente le corresponde actualizarlos o modificarlos parcialmente. Asimismo, la injerencia docente en dicho proceso depende de la dinámica del grupo, en el que la antigüedad juega un papel importante, limitándose las posibilidades de reflexión y toma de conciencia de sus saberes, lo que imprime a la labor docente un carácter fundamentalmente técnico. Las docentes del caso analizado pueden participar en este proceso concurriendo a las reuniones de cátedra, planteando observaciones y sugerencias, a través de la estructura que se ha definido, que consta de una coordinación de cátedra, la cual tiene como tarea canalizar dichas observaciones y someterlas a discusión, para luego ser elevada a una instancia superior.

En cuanto al poder docente en la definición del programa de curso, para el caso analizado se observa que es bastante limitado, circunscrito a decisiones menores, debido a la dinámica que se ha establecido en la unidad académica.

- El espacio para ejercer el poder de decisión en el proceso de definición del programa de curso es estrecho, debido a la organización que ha definido procedimientos estructurados y lineales, en el que las decisiones individuales están casi ausentes; teniendo un gran peso la coordinación (que media entre cada docente y el grupo), la cátedra o grupo colegiado en sí, y la comisión de curriculum que fiscaliza y es la instancia última decisoria.

- Las docentes perciben que ejercen un poder de decisión sobre el programa de curso, por su asistencia a las sesiones iniciales y finales de actualización y evaluación del programa, y por la elaboración del cronograma, siendo este elemento, lo específico y particular que se incluye en el programa que cada docente entrega a la población estudiantil del grupo a su cargo. Sin embargo, se han establecido mecanismos alternos para ejercer el poder, mediante la inclusión de opciones metodológicas diversas en el programa, y con ello la posibilidad de que cada docente ejerza su poder de decisión individual y con ello jugar su papel de intelectual propio de una persona profesional de la docencia.
- A pesar de que existen tres tipos de programa de un curso universitario (sintético o del plan de estudio, del cuerpo colegiado y el específico de cada docente) y de que cada uno de ellos da cuenta de diferentes niveles de programación, la cátedra analizada solamente cuentan con dos de estos niveles: el sintético y el colectivo, pues es en este último en el que se toman todas las decisiones, quedando un reducido espacio para la programación individual de cada docente, limitado a la calendarización de lo ya definido colectivamente.

El programa de curso ofrece al y la docente una orientación administrativa y pedagógico-didáctica del curso, en tanto le permite establecer los alcances y límites de su labor y de las exigencias estudiantiles, al mismo tiempo que establece el marco procedimental y normativo del espacio de interacción docente-estudiante.

- De acuerdo con la posibilidad que tengan los y las docentes universitarias de participar en la toma de decisiones respecto a la programación del curso, así será la posibilidad de su recreación intelectual y, con ello, de que el programa de curso constituya realmente una orientación académica y no simplemente un instructivo para ejecutar de manera automática. Recreación intelectual y participación en la toma de decisiones que define la dimensión profesional de la docencia.
- Para el grupo colegiado participante, debido a las limitaciones que tiene el cuerpo docente para participar, de manera autónoma y particular en la definición del programa de curso, no se concreta de manera integral la síntesis entre las prescripciones curriculares que representan los intereses institucionales, y las decisiones reflexivas, conscientes y compartidas de las docentes. No obstante, el programa de curso constituye tanto una orientación curricular como didáctica, en el que se conjugan elementos administrativos y normativos, como la carga académica, los contenidos, la secuencia, la calendarización de las actividades, las coordinaciones, tareas, evaluaciones; así como elementos pedagógicos referidos al aprendizaje, tales como los propósitos, la profundidad y amplitud de los contenidos, la metodología y los productos de aprendizaje esperados. En este se reflejan tanto los condicionamientos interinstitucionales, institucionales y curriculares de la u.a., así como los particulares del cuerpo colegiado.
- Para la población estudiantil el programa de curso también significa una guía que le señala de lo que trata el curso, sus propósitos, los aprendizajes esperados,

la temática, las actividades de aprendizaje, su calendarización, así como las normas y criterios con los cuales será evaluado dicho aprendizaje. Para esta población, el programa de curso, además de ser una guía para su desempeño, es un instrumento legal que le ampara y permite hacer valer sus derechos como estudiante, lo mismo que evidenciar el cumplimiento de sus obligaciones. Carácter legal que se encuentra claramente establecido en la normativa universitaria.

En la elaboración del programa de curso intervienen múltiples saberes docentes, pues en éste se han de integrar, en términos generales, los propósitos de aprendizaje que se persiguen, la forma en la cual se han de lograr para una población estudiantil particular, los criterios de acreditación de dichos aprendizajes, todo esto en un marco institucional cuyo proyecto educativo ha declarado una determinada orientación.

- De la experiencia analizada destaca el hecho de que las prescripciones curriculares amplias del Plan de Estudios, como es el caso de los ejes transversales, no necesariamente se reflejan en los programas de curso, en parte por el desconocimiento del proyecto institucional, como por falta de formación epistemológica y teórica de dichos preceptos curriculares de la institución o, en este caso, de la unidad académica.
- En este proceso de definición del programa de curso se ponen en juego saberes docentes, de carácter didáctico y también curricular, así como también el mismo

proceso posibilita la construcción de estos saberes, mediante la socialización, la reflexión conjunta y el debate.

- El saber docente conjuga tanto elementos pedagógicos como disciplinares y curriculares, en un corpus integrado, a la que se arriba a partir de la experiencia, en gran medida, por la que se genera mediante la participación activa en el proceso colectivo, y también individual, de definición del programa de curso. Constituye este proceso parte importante de la dimensión profesional docente en el que puede desarrollar su rol intelectual.
- Para la cátedra analizada, el proceso estructurado y burocrático de definición del programa de curso, en el que, si bien se generan conocimientos y se ponen en juego los ya existentes, no necesariamente constituye un espacio para la toma de conciencia de dichos saberes y el ejercicio de su función intelectual como profesional de la docencia.
- Saberes dentro de los que se incluye el conocimiento y comprensión del enfoque pedagógico de la carrera, el cual se explicita en el plan documento y en algunos elementos del programa de curso, que para el caso del grupo docente entrevistado, se evidencia como un saber docente parcial o algo superficial, presentándose imprecisiones y contradicciones en el discurso. Este aparece como un saber docente inacabado y confuso.

La síntesis entre curriculum y didáctica se lleva a cabo mediante la participación activa, reflexiva y crítica de cada docente en torno a las prescripciones curriculares del programa de curso, en un proceso individual y colectivo en la que su saber docente le permite tomar decisiones docentes, convirtiendo el programa de curso en una guía tanto administrativa y normativa como pedagógica.

RECOMENDACIONES

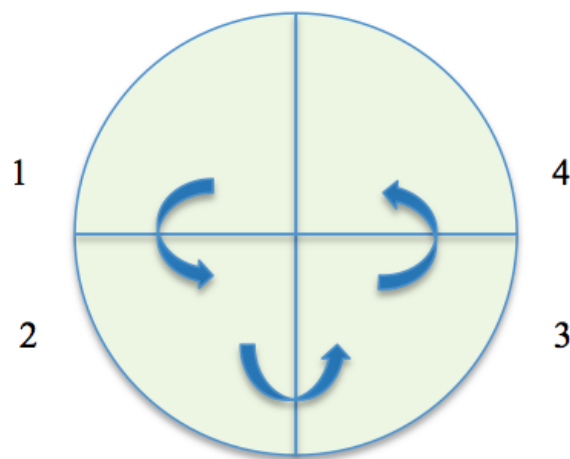
Como producto de este estudio, es posible realizar algunas recomendaciones, las cuales se orientan unas a la unidad académica en la cual se realizó es estudio, mientras que otras tienen un carácter general para la universidad, así como también algunas están orientadas a señalar estudios que podrían derivarse del presente. Dichas recomendaciones se resumen a continuación:

A la Unidad académica:

- La escuela puede realizar una revisión curricular integral, como mecanismo tanto para realizar ajustes o modificaciones al mismo, como para posibilitar el conocimiento del plan por parte del profesorado, en cuanto a sus intencionalidades, selección y organización de los contenidos, como en cuanto al enfoque profesional, epistemológico y pedagógico del mismo.
- Para ello se requiere involucrar a toda la comunidad académica docente de la escuela en la revisión del plan de estudio de manera periódica (cada cinco años

al menos, como se recomienda en la UCR) a fin de que el proyecto educativo de la carrera, además de ser actualizado y asumido por esta población, sea verdaderamente una construcción colectiva y se conviertan estos espacios en oportunidades académicas de desarrollo profesional de la docencia. Es posible generar esta participación, inicialmente, desde los mismos grupos colegiados de las cátedras, a fin de que se parta de lo que les es cercano, conocido; para luego poder avanzar hacia los otros componentes del plan de estudio, en foros más amplios de docentes y aspectos más políticos y epistemológicos.

- A nivel de grupo colegiado (cátedra de módulo) fortalecer la importancia de este espacio decisorio respecto al programa de curso, a partir de una estrategia de trabajo que posibilite la participación democrática, mediante el uso de técnicas en las que todas y cada una de las docentes planteen sus inquietudes, preocupaciones y propuestas. Algunas recomendaciones pueden ser:
 - Círculo analítico: las docentes de manera individual o en pequeños grupos desarrollan un proceso de reflexión del curso, programa anterior y experiencia, a partir de los siguientes cuatro momentos: 1. ¿qué se? / 2. ¿qué quiero saber? / 3. ¿qué investigué? / 4. ¿qué aprendí?



- Validación de pares: cada docente de manera individual o a lo sumo en parejas, elaboran el programa de curso a partir de las prescripciones curriculares del plan de estudio, normativa universitaria e interuniversitaria, programa del ciclo anterior y la reflexión de sus experiencia. En reunión de módulo se presentan las diferentes programaciones y se discute, con base en la experiencia y el conocimiento curricular de la carrera, la pertinencia de cada propuesta. Esta validación puede hacerse en plenaria o en pequeños grupos. Al finalizar, se toman decisiones acerca de que propuestas o elementos de propuestas considerar para el programa colectivo.
- De manera conjunta docentes y personal directivo de la unidad académica pueden buscar posibilidades de flexibilidad curricular, que permita a cada docente poder tener mayor injerencia en la toma de decisiones respecto al programa de curso, a partir de los lineamientos colegiados, a fin de que su definición constituya un verdadero espacio para la recreación intelectual y profesional de la docencia.
- Superar el carácter técnico de la docencia a partir de la generación de diversos espacios colectivos de recreación intelectual, así como de espacios individuales, en los que tengan cabida, de manera autónoma y responsable, las decisiones particulares de cada docente para la definición del programa de curso.
- Para lograr estos dos últimos aspectos, se sugiere definir niveles de decisión en la programación de los cursos, en los que se explicita qué decisiones le competen al colegiado docente, qué decisiones le competen a cada docente de

acuerdo con la realidad del grupo de estudiantes y de acuerdo con las condiciones particulares del grupo y del o la propia docente. Con ello se establecería un ámbito del programa (más allá de solo algunos elementos) que está definido por la prescripción curricular del plan de estudio, otro que lo define el cuerpo colegiado (aspectos generales, orientadores), a partir de los cuales cada docente puede construir su programa con sus particularidades, especificidades, respetando siempre los acuerdos colectivos de la cátedra y de la unidad académica.

- Aunado a lo anterior, implementar de manera permanente prácticas de investigación sobre la propia docencia, que permita a los y las docentes tomar conciencia de su saber, así como procurar nuevos saberes en busca del mejoramiento constante de los procesos educativos, orientados por programas de curso fundamentados académicamente.
- Una forma de fomentar la reflexión pedagógica, didáctica y curricular, por parte del profesorado, es mediante la creación de espacios académicos, oficiales, para compartir experiencias docentes que son visualizados por el o la docente como exitosas en términos de aprendizaje e innovación. Algunas sugerencias para crear estos espacios son:
 - En cada reunión semestral de la cátedra (módulo), una o dos docentes presentan, una experiencia exitosa que hayan sistematizado de su curso, aportando datos: estadísticas, narraciones, trabajos de estudiantes, videos; así como el sustento conceptual pedagógico - didáctico en el que se apoya la reflexión de la experiencia.

- Anualmente, elaborar un boletín, memoria o revista interna de experiencias docentes exitosas que puedan ser replicadas por otras u otros docentes, así como que puedan servir de inspiración para nuevas propuestas y ensayos.
- En el proceso de formación y capacitación del profesorado, la Comisión de Curriculum puede diseñar algunas estrategias para fomentar el aprendizaje conceptual y epistemológico de los preceptos más significativos del plan de estudio, y de esta manera contribuir al proceso de toma de decisiones autónomas por parte del profesorado. Algunas temáticas importantes por considerar en estos espacios son:
 - Constructivismo: se sugieren charlas, talleres, asesoría didáctica y curricular, así como acompañamiento constructivo por parte de la Comisión de Curriculum para la comprensión e implementación verdadera de este enfoque pedagógico.
 - Relaciones de género: inicialmente se hace necesario realizar actividades de sensibilización del personal docente (y administrativo), dirigidos por personas expertas en la materia (como las que brindan este servicio a nivel universitario), como base para poder luego desarrollar un plan de capacitación en diferentes aristas de esta temática, tanto en términos generales, como en términos particulares de la profesión en cuestión.
 - Liderazgo: charlas a nivel conceptual y de experiencias que se realizan a nivel institucional y nacional, desarrollo de pequeños proyectos al interno del cuerpo docente, que puedan generar una metodología propia

para se utilizada con la población estudiantil en la formación profesional de éstos.

A la universidad:

- Introducir en la normativa y prácticas universitaria la visualización de las dimensiones o niveles de planificación de los cursos, de acuerdo con los diferentes espacio de decisión:
 - Programa del plan de estudio: que sintetiza el proyecto educativo de la carrera (plan de estudio), el cual conjuga las prescripciones institucionales, interinstitucionales y de la propia unidad académica. Es sintético y orienta acerca de las intenciones formativas (curriculares y pedagógicas) a los grupos colegiados. Este programa prescriptivo contiene elementos generales como: descripción (características), propósitos, contenidos (unidades), bibliografía básica.
 - Programa de cátedra (o colectivo docente): amplía y profundiza la orientación del programa del plan de estudio, de acuerdo con la interpretación que hace el colectivos docente. En este se deciden aspectos como la orientación pedagógica, las actividades generales (como prácticas, giras, laboratorios) y los materiales de apoyo; por lo que puede contener los siguientes elementos: presentación y descripción de propósitos, unidades temáticas (contenidos), los aspectos que conformarán la evaluación y propuestas bibliográficas
 - Programa docente (carta para estudiantes): es el nivel más específico de planificación y es una construcción de cada docente a partir de la

interpretación del programa colectivo. Contiene todas las especificaciones necesarias para orientar la labor docente y la comunicación entre docentes y estudiantes, a partir de los siguientes elementos: presentación (características, descripción), propósitos de aprendizaje, organización de los contenidos (unidades temáticas, núcleos problemáticos, objetos de análisis), propuesta metodológica específica, evaluación (actividades, criterios, ponderación), recursos bibliográficos y otros, calendarización de actividades.

- Para contrastar los hallazgos del presente estudio, sería conveniente poderlo replicar al interno de otras cátedras de diversas áreas disciplinares, así como con docentes de cursos que no se inscriben como cátedras, lo que permitiría construir un panorama más amplio acerca de la dinámica docente en la definición de los programas de curso.
- Complementariamente a esta investigación, se podría realizar una segunda etapa en la que sea posible constatar, en la práctica docente misma, si el programa de curso realmente constituye una orientación didáctica para los y las docentes, más allá de que en su elaboración haya habido un proceso de reflexión en torno a la enseñanza. Esta investigación implicaría un trabajo de campo en el que se podrían combinar técnicas de observación y entrevista.

REFERENCIAS

- Angulo, Rita (2007) La Estructura Conceptual Científico-Didáctica. Plaza y Valdez: México.
- Aignerren, Miguel (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. En: La sociología en sus escenarios. N°. 6. Centro de estudios de Opinión. Colombia.
- Arbeláez López, Ruby; Fortes del Valle, María Carmen y Grau Rubio, Claudia. (2008)- Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad. En: Docencia Universitaria. Vol. 9, 31-55. Diciembre.
- Barrón T., M^a. Concepción (2009). Docencia Universitaria y competencias didácticas. En: Perfiles Educativos. V. XXXI, No. 125 (76-87).
- Bolaños, Carolina (2000). Guía para la Elaboración de Curso. Material de trabajo para asesoría curricular. Centro de Evaluación Académica, Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Costa Rica. .
- Campanario, Juan Miguel (2002) Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias? En: Enseñanza de las Ciencias. 20 (2), 315-325.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. RELIEVE.15 (2). <http://www.uv.es/RELIEVE/V15n2/7.htm>.

- CONARE (2000). *Leyes, Convenios y Decretos de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica*. Tercera Edición. Oficina de Planificación de la Educación Superior, Consejo Nacional de Rectores, San José: Costa Rica.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE Sousa Santos, Boaventura (2006), *La universidad popular del siglo XXI*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- De Vincenzi, Ariana. (2009). *Concepciones de Enseñanza y Su Relación Con las Prácticas Docentes: un Estudio con Profesores Universitarios (Español)*. En: Educación y Educadores, 12 (2), 87-101.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Pp. 91-103.
- Díaz Baños, Andrés y Flores Macías, Rosa del Carmen. (2011). *El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación*. En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, 134, 65-76.
- Díaz Barriga, Ángel (1985). *Didáctica y Curriculum*. Segunda Edición. México: Ediciones Nuevomar, S.A. de C.V.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Segunda edición. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla Artigas Editores.

- Díaz Hernández, Damaris (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. En: Acción Pedagógica. V. 10, No, 1 y 2 (64-72).
- Díaz Hernández, Damaris (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. V. 2, No, 1 (107-116).
- Fernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). Metodología de la Investigación. 5^o edición. Perú: Mc Graw Hill.
- Fëdorov, Andrei (2003). ¿Cómo programar un curso? Guía para elaborar y autoevaluar el programa del curso. 1^a. Edición. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder. En: Revista Mexicana de Sociología, 50:3-20.
- Foucault, Michel (1978) Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- Giroux, Henry A. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona: Paidós.
- Grisales Franco, Lina Ma. y González Agudelo, Elvia Ma (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. En: Pedagogía Universitaria. V. 12, No. 2 (77-86).
- Grundy, Shirley (1998). Producto o Praxis del Curriculum. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez Fallas, Donato (2002). III Congreso Universitario y la reforma a la estructura

orgánica de la Universidad. En: Boletín 1-2002, artículo 3º . Oficina de Contraloría Universitaria. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Guzmán, Jesús Carlos (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, Número especial, 129-141.

Iranzo, Juan Manuel (2000 e.o.1999) Antony Giddens. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.

Marín Méndez, Dora Elena (2011) Psicología del aprendizaje universitario La formación en competencias, de Juan Ignacio Pozo y M. del Puy Pérez Echeverría (coordinadores) Madrid, Ediciones Morata, 2009. En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, 131, 201-206.

Martínez Valcárcel, Nicolás (2007). La planificación de un curso: una breve guía para profesores. En: Docencia Universitaria. Vol. 8. Diciembre 2007.

Martínez Delgado, Manuel (2009). Sujetos sociales y poderes de decisión en el curriculum universitario. Capítulo cuatro. Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. Primera edición. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. UANAM, México: Plaza y Valdés.

Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, Paidós.

Orozco F. Bertha (2006). Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación. Ponencia presentada en el Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco Fuentes, Bertha (2009). *Competencias y Curriculum: una relación tensa y compleja*. Conferencia dictada en la Universidad de Costa Rica como parte de las actividades organizadas por el Centro de Evaluación Académica para la capacitación de las Comisiones de Curriculum de las escuelas. Sede Rodrigo Facio. 18 de noviembre.

Palomero Pescador, José Emilio (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), (21-4).

Porras León, Rita Ma. (2002). Apuntes sobre el I Congreso Universitario. En: Boletín 1-2002, artículo 2. Oficina de Contraloría Universitaria, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Quesada Fernández, Cristian (2011). Estrategias para la innovación e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica educativa: una respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI. En: Revista Posgrado y Sociedad. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. V. 11, N°. 1

Rowntre, Derek (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Nueva York: McGraw-Hill.

Taba, Hilda. (1974). Elaboración del currículo, Buenos Aires: Troquel.

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. Ediciones: Madrid, España.

Tezanos, Aracelly (2012). Conversatorio con Comisiones Compartidas de las carreras de Educación Secundaria, organizado por la Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica, 6 de marzo.

Tyler, Ralph.(1973). Principios básicos de currículo. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Universidad de Costa Rica (2012). Reglamento de Régimen Académico Estudiantil. Consejo Universitario, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica (1995). Políticas y Normas Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia. Vicerrectoría de Docencia, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica (2012). Estatuto Orgánico. Consejo Universitario, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.
http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Universidad de Costa Rica (2012). Página Web. Historia de la UCR

Ventura, Ana Clara (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, Número especial, 142-154.

ANEXOS

ANEXO 1: TÍTULO I : PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA,
ESTATUTO ORGÁNICO DE LA UCR.

ARTÍCULO 1.- La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

ARTÍCULO 2.- La Universidad de Costa Rica goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Su régimen decisorio es democrático y por consiguiente en ella las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad.

ARTÍCULO 3.- La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo.

ARTÍCULO 4: Son principios orientadores del quehacer de la Universidad:

- a) Derecho a la educación superior: Favorecer el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional en el marco de la normativa institucional.
- b) Excelencia académica e igualdad de oportunidades: Velar por la excelencia académica de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie.
- c) Libertad de cátedra: Garantizar la libertad de cátedra como principio de la enseñanza universitaria, que otorga a los miembros del claustro plena libertad para expresar sus convicciones filosóficas, religiosas y políticas.
- d) Respeto a la diversidad de etnias y culturas: Reconocer el carácter pluri-étnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico-cultural.
- e) Respeto a las personas y a la libre expresión: Garantizar, dentro del ámbito universitario, el diálogo y la libre expresión de las ideas y opiniones, así como la coexistencia de las diferentes visiones del mundo y corrientes de pensamiento, sin otra limitación que el respeto mutuo.

- f) Compromiso con el medio ambiente: Fomentar el mejoramiento de la relación ser humano ambiente y el conocimiento, el respeto, la conservación y el uso sostenible de los recursos ambientales, así como una mejor calidad del ambiente.
- g) Acción universitaria planificada: Desarrollar una acción universitaria planificada en pro del mejoramiento continuo para contribuir a elevar el desarrollo humano y la calidad de vida de los habitantes del país.

ARTÍCULO 5: Para el cumplimiento de los fines y los principios orientadores del quehacer de la Universidad de Costa Rica, se establecen los siguientes propósitos:

- . a) Estimular la formación de una conciencia creativa y crítica, en las personas que integran la comunidad costarricense, que permita a todos los sectores sociales participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional.
- . b) Buscar, de manera permanente y libre, la verdad, la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia.
- . c) Formar profesionales en todos los campos del saber, que integren una cultura humanística con su formación especial o profesional.
- . d) Contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense y de la comunidad internacional.
- . e) Formar personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las humanidades, las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense.
- . f) Impulsar y desarrollar, con pertinencia y alto nivel, la docencia, la investigación y la acción social.
- . g) Elevar el nivel cultural de la sociedad costarricense mediante la acción universitaria.
- . h) Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral, destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país.

ANEXO 2: POLÍTICAS Y NORMAS CURRICULARES DE LA VICERRECTORÍA DE DOCENCIA

Publicaciones Universidad de Costa Rica

375.006 U58p

Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia. Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio / Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Docencia. -- San José, CR. : Oficina de Publicaciones, Universidad de Costa Rica, 1995. 26 p.; 21 cm. ISBN 9977-15-048-6 I. EVALUACIÓN CURRICULAR. 2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR. 3. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA - PLANES DE ESTUDIO. I. Título.

CC/SIBDI-447

Políticas y Normas Curriculares para la Actualización de Planes de Estudio

ÍNDICE	Página
Presentación.....	i
Introducción	7
Antecedentes.....	9
1. La Práctica Curricular.....	9
2. Problemática Curricular	10
III. Políticas de la Vicerrectoría de Docencia en el campo curricular	15
IV. Normas curriculares.....	19
. Para lograr planes de estudio que respondan al compromiso de la Universidad con la sociedad.....	19
. Para alcanzar planes de estudio que propicien la relación entre la teoría y la práctica.....	20
. Para ofrecer planes de estudio más flexibles.....	21
. Para diseñar planes de estudio más coherentes.....	22
. 5. Para propiciar una adecuada retroalimentación en los planes de estudio.....	23
6. Para la implementación de los planes de estudio	24
V. Relación administrativa.....	25

PRESENTACIÓN

Con este documento presentamos hoy la comunidad universitaria un instrumento muy esperado. Desde hace muchos años, a partir de mi experiencia como profesora universitaria y como especialista en este campo estaba consciente del enorme vacío que reinaba en la Universidad de Costa Rica por la ausencia de políticas y normas curriculares. Como Vicerrectora de Docencia he tenido la oportunidad de percibir mucho más de cerca la realidad de toda la Universidad y de confirmar mi apreciación. Y también como Vicerrectora tengo la oportunidad de ofrecerle a la comunidad universitaria estas políticas y normas para la actualización de planes de estudio.

Este trabajo ha sido posible gracias a la labor conjunta que hemos realizado quien suscribe y el equipo académico de la Vicerrectoría de Docencia y del Centro de Evaluación Académica, como parte del Programa de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría.

El trabajo parte del señalamiento de la problemática curricular surgida de las evaluaciones realizadas por el Centro de Evaluación Académica, de investigaciones específicas y de la opinión de muchas autoridades universitarias - sobre todo decanos y directores- así como de los resultados de los Talleres de Reflexión Académica realizados en 1993. En estas distintas instancias se han identificado los problemas, pero también se han presentado alternativas de solución que esperamos haber incluido en este documento.

Durante 1994 este documento fue sometido a consulta, en diversos foros de análisis dentro de la comunidad universitaria hasta llegar a la versión N°3, que en setiembre de 1994 se distribuyó a todas las unidades académicas con el fin de que se le hiciesen las observaciones del caso. La presente edición incorpora dichas observaciones.

Dra. Yolanda M. Rojas Vicerrectora de Docencia Julio de 1995

I. INTRODUCCIÓN

En el currículum de la Universidad de Costa Rica se pueden establecer tres niveles esenciales:

- a) el nivel orientador o de principios, propósitos y políticas institucionales;
- b) el nivel de regulaciones establecidas en la normativa (reglamentos, resoluciones) y
- c) el nivel operativo, que se hace efectivo por medio, de los planes y de los programas de estudio en los que se definen los aprendizajes que los estudiantes deben lograr para acreditarles un grado académico.

Es obvio que existe una relación de dependencia en esos niveles del currículum. Los principios, las políticas institucionales y la normativa constituyen marcos de referencia para el diseño, la ejecución y la evaluación de los planes y programas de estudio, esta razón, es indispensable que la Universidad cuente con los instrumentos pertinentes en los tres niveles.

La Vicerrectoría de Docencia, no ha contado hasta el momento con un conjunto coherente de políticas en el campo curricular, lo que de alguna manera ha incidido en la generación de problemas en los procesos de diseño y de ejecución de los planes de estudio. Con la presente propuesta se pretende llenar ese vacío, en el nivel señalado dentro de los marcos actuales de acción de la Universidad. Esto conlleva algunos límites y, a la vez, posibilidades para la acción académica-docente y para la administración de los procesos curriculares.

Los límites y las posibilidades de las políticas y normas curriculares que se proponen están dados por los siguientes propósitos:

1. Lograr congruencia entre los principios y fines del Estatuto Orgánico y los planes de estudio de las distintas carreras que ofrece la Universidad de Costa Rica.
2. Corregir algunas prácticas curriculares que generan problemas.
3. Llevar a la práctica principios académicos aceptados, tales como el trabajo interdisciplinario y una mayor vinculación entre teoría y realidad, entre otros.
4. Facilitar el avance del estudiante por el plan de estudios, eliminando elementos innecesarios, manteniendo siempre el criterio de excelencia académica.

Con base en estos propósitos, las normas curriculares que se enuncian en este documento tienden a ordenar el quehacer curricular ya generar acciones específicas para resolver problemas específicos que surgen reiteradamente en la planificación y en la ejecución de los planes de estudio.

II. ANTECEDENTES

1. La Práctica Curricular

En general, la práctica curricular de la Universidad de Costa Rica se caracteriza por el predominio del enfoque académico y por la diversidad en los diseños de los planes de estudio. En esto se manifiestan diversos niveles de articulación entre teoría y realidad; sin embargo, desde fines de la década del setenta se observa una tendencia creciente a dar énfasis al hacer sobre el comprender y el explicar, producto de la influencia de los enfoques tecnológicos.

La Vicerrectoría de Docencia ha recurrido históricamente a la emisión de resoluciones relacionadas con el, planeamiento, la evaluación y el control de los planes de estudio, amparadas en la reglamentación universitaria y en las directrices de CONARE. En general, esas resoluciones se han referido a criterios formales o a normas muy específicas que han regulado las decisiones en relación con el diseño de los planes de estudio, omitiendo elementos de fondo tales como la necesaria relación de los planes de estudio de las distintas carreras con la dinámica social, productiva: tecnológica y científica del país, de acuerdo con la misión de la Universidad. Por esta razón, dichas resoluciones no representan un cuerpo coherente y sistematizado de políticas que orienten la formulación y la modificación de los planes de estudio.

2. Problemática Curricular

Diferentes instancias han puntualizado, en actividades recientes, una serie de problemas relacionados con la pertinencia de los planes de estudio y con su flexibilidad. Estas instancias son: la Vicerrectoría de Docencia, el Centro de Evaluación Académica, las reuniones sostenidas por la Vicerrectora de Docencia con Directores de Unidades Académicas y Decanos, las Comisiones de Decanos, y muy específicamente en los Talleres de Reflexión realizados durante el año 1993, en los que hubo amplia participación de los profesores.

Los problemas señalados son los siguientes:

1. Algunos planes de estudio no tienen correspondencia con la dinámica de desarrollo del país.
2. Algunos planes de estudio no están actualizados en relación con el desarrollo del conocimiento de los campos disciplinarios.
3. La diversificación y actualización de la oferta académica no tiene correspondencia con las necesidades del desarrollo social y económico.
4. Limitado desarrollo del trabajo interdisciplinario.
5. Discrepancia entre los títulos de los diplomas y la naturaleza del plan de estudio desarrollado, particularmente en aquellas carreras que ofrecen énfasis o concentraciones.
6. En algunos planes de estudio existe un desequilibrio en la relación entre teoría y práctica.
7. Desproporción entre el área de especialización profesional y el área de formación científica y humanística básica
8. Indefinición para determinar el inicio del nivel de formación profesional en los planes de estudio.
9. En la práctica no existe una clara diferenciación entre planes de formación, de formación en servicio y de capacitación.

10. La integración de la visión humanista en las áreas disciplinarias no se da, en razón de la concepción restringida del humanismo a área.
11. No existe integración entre docencia, investigación y acción social.
12. Incoherencia en las estructuras de los planes de estudio.
13. Repetición de contenidos en cursos diferentes del mismo plan de estudios.
14. En el diseño de muchos planes de estudio existe una excesiva atomización del conocimiento
15. Caducidad de principio de departamentalización.
16. Posiciones diferentes en cuanto a la aplicación del principio de departamentalización que rige la Institución.
17. En muchos planes de estudio existen cursos de nivelación para superar deficiencias que los estudiantes traen de la educación secundaria.
18. Existen muchos cursos de servicio cuyo contenido no es satisfactorio para el plan de estudios al que pertenecen, ya que son definidos por la unidad académica que ofrece el curso, sin la adecuada coordinación con la unidad académica que lo demanda.
19. Inflexibilidad en las estructuras de los planes de estudio.
20. Muchos planes de estudio son altamente rígidos por el exceso de requisitos no indispensables, dentro de un nivel o entre niveles.
21. En algunas áreas existe poca diversidad en opciones de graduación.
22. En algunos planes de estudio se mantienen cursos atendiendo intereses particulares.
23. Insuficiencia de los mecanismos de seguimiento y evaluación en la ejecución de los planes de estudio.
24. En muchas carreras no existe concordancia entre el plan de estudio establecido y su desarrollo.
25. Uso inadecuado de metodologías y técnicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
26. Ineficiencia en el uso del tiempo del año lectivo y de la capacidad instalada.
27. Recargo de créditos en algunos planes de estudio y en algunos cursos.
28. Limitaciones de apoyo logística para la ejecución de los planes de estudio.
29. Inflexibilidad administrativa en el proceso de modificación de los planes estudio.
30. En algunas carreras existen cursos que se caracterizan por su bajo rendimiento y en ocasiones son establecidos con propósitos selectivos.

Además de los problemas señalados anteriormente existen otros que por la índole de su decisión no cuentan con planteamientos concretos en este documento, a causa de que deben ser abordados por otras instancias universitarias. Estos son:

1. Discontinuidad curricular entre los programas de grado y los de posgrado.

2. Posiciones encontradas en cuanto a la pertinencia de que los diplomados sean ofrecidos por la Universidad.
3. Los ciclos básicos han contribuido a que las carreras sean más rígidas y a la rigidez de los planes de estudio.
4. Admisión a la universidad y admisión a carrera.

III. POLÍTICAS DE LA VICERRECTORÍA DE DOCENCIA EN EL CAMPO CURRICULAR

A partir de la práctica curricular y de los problemas señalados, y con la finalidad de reorientar el proceso de formulación y modificación de planes de estudio, la Vicerrectoría de Docencia propone en este documento, un conjunto de políticas que se relacionan con los requerimientos sociales, culturales, científicos y tecnológicos del país, a la luz de los principios, propósitos y funciones de la Universidad.

Se ha puesto especial cuidado en que las políticas y las normas curriculares se orienten muy específicamente hacia el logro de dos objetivos generales:

1. La actualización de los planes de estudio, a partir de una consideración de la realidad cultural, social, política y económica del país dentro del contexto global en que se desenvuelve y del papel que, a futuro, debe estar preparado para desempeñar el profesional que está formando la Universidad de Costa Rica.
2. La flexibilización de los planes de estudio. Esta flexibilización se debe entender como una manera de facilitar al estudiante el avance en su carrera, lo cual implica, desde el punto de vista curricular, la posibilidad de plantear diseños, que puedan adaptarse o modificarse según las necesidades e intereses de los estudiantes, o de las necesidades y problemas de la sociedad, o de los niveles de desarrollo del área del conocimiento respectiva.

De acuerdo con los principios y propósitos de la Universidad de Costa Rica y en el contexto señalado anteriormente, son políticas de la Vicerrectoría de Docencia en el campo curricular las siguientes:

1. La visión humanista debe estar presente en todas las áreas disciplinarias y se debe trascender la concepción de una "área humanista".
2. La formación universitaria, por su naturaleza humanista, debe integrar la ciencia, la tecnología, el arte y la filosofía.
3. La formación humanista deben trascender el criterio de neutralidad valorativa de la ciencia.
4. El proceso de formación debe vincularse con las necesidades de los sectores productivos y sociales como medio para impulsar el desarrollo económico y social y promover una justa distribución de los beneficios en la búsqueda del bien común.
5. Las carreras deben ampliar su oferta académica en las concentraciones del bachillerato, los énfasis de la licenciatura, las especialidades y los posgrados, cuando sea pertinente.
6. Los cambios que se generan en la sociedad y los avances en el conocimiento deben ser fuente permanente para la modificación de los planes de estudio.
7. Los planes de estudio deben ser prospectivos en términos de preparar el profesional para enfrentar las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales futuras.
8. Los planes de estudio deben proporcionar una formación académica que garantice un excelente desempeño profesional en el campo respectivo.
9. La formación universitaria debe fundamentarse en enfoques holísticos que atiendan la actual reorganización de las áreas del conocimiento,
10. Los planes de estudio deben propiciar la integración de la docencia, la investigación y la acción social.
11. La división académico-administrativa de la institución bajo el principio de departamentalización debe flexibilizarse, creando instancias de acercamiento, intercambio e integración de las diferentes áreas del conocimiento.

12. En los planes de estudio se deben establecer mecanismos de flexibilidad curricular que sean coherentes con el modelo de diseño asumido y con las características de cada área de conocimiento.
13. Las unidades académicas deben desarrollar una evaluación sistemática de los planes de estudio para retroalimentar el proceso formación profesional.
14. La fundamentación y la orientación de los planes de estudio deben establecerse en correspondencia con las formas de producción del conocimiento en las diferentes áreas.
15. Las acciones académicas deben conducir a fortalecer la relación entre la teoría y la realidad a partir de una acción reflexiva sobre los problemas concretos.
16. Las acciones de dirección, coordinación y control académicas deben estar al servicio del desarrollo de los planes o de estudio.
17. La actualización permanente del docente universitario debe enfocarse en términos de la contextualización institucional, el desarrollo del conocimiento especializado y de la teoría y la práctica pedagógicas en educación superior.
18. La investigación y la acción social también debe estar al servicio del mejoramiento del proceso educativo propiciando las innovaciones pertinentes

IV. NORMAS CURRICULARES

Los problemas que afronta la Universidad en relación con el currículum y en particular aquellos relacionados con los planes de estudio de las carreras, requieren plantear una serie de decisiones con el fin de resolverlos. Estas decisiones constituyen el conjunto de normas curriculares que deben considerarse en la formulación o reestructuración de los planes de estudio. Las normas corresponden a diferentes aspectos del diseño de los planes de estudio y están clasificadas en este sentido.

1. Para lograr planes de estudio que respondan al compromiso de la Universidad con la sociedad

1.1 El contenido de todos los planes de estudio debe atender al conocimiento científico y tecnológico actualizado de los diferentes saberes sistematizados que se incorporan, y a la necesidad de su vinculación con el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

1.2 Los planes de estudio deben considerar las necesidades del desarrollo sostenible.

1.3 Los planes de estudio deben considerar, previa mediación de los principios de la Universidad, la demanda de los sectores productivos, sociales y profesionales.

1.4 La organización del conocimiento que se incorpore a los planes de estudio debe estar fundamentado en un enfoque teórico que supere la atomización del conocimiento.

1.5 Se debe establecer mecanismos de coordinación, ejecución y evaluación entre las unidades académicas que comparten cursos en los planes de estudio.

1.6 Los cursos de servicio se deben diseñar de acuerdo con los rasgos de formación del futuro profesional.

1.7 Las unidades académicas que necesiten cursos de servicio deben establecer la profundidad y amplitud de los contenidos requeridos de común acuerdo con la que los ofrece.

2. Para alcanzar planes de estudio que propicien la relación entre la teoría y la práctica

2.1 Las metodologías de enseñanza deben facilitar una reflexión crítica del ejercicio profesional

2.2 Desde los primeros niveles de formación se debe iniciar una persistente relación entre la docencia y las acciones investigativas, para facilitar la aproximación del estudiante a la búsqueda y elaboración del conocimiento.

2.3 En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se deben integrar, en una perspectiva de menor o mayor complejidad, metodologías de investigación.

2.4 La práctica en el campo del ejercicio profesional se debe introducir, desde los primeros niveles de las carreras, en forma persistente y progresiva.

2.5 Se deben incluir programas y proyectos de acción social vinculados con los sectores que más directamente atañen a las carreras en estrecha relación con el desarrollo de los planes de estudios.

2.6 En los planes de estudio se debe propiciar la inclusión de temáticas que articulen la sostenibilidad con la identidad cultural.

3. Para ofrecer planes de estudio más flexibles

3.1 La integración de la visión humanista en el diseño de los planes de estudio se debe realizar a partir de los problemas específicos que se afrontan en cada área del

conocimiento.

3.2 Los planes de estudio deben presentar estructuras de organización flexibles que posibiliten su adaptación a los diferentes requerimientos de los estudiantes, de la sociedad y de la propia área de conocimientos.

3.3 Los requisitos y correquisitos indispensables de los cursos se deben establecer con criterio académico y no administrativo.

3.4 Se deben ofrecer diferentes alternativas de cursos de servicio en un plan de estudios, cuando esto sea posible.

3.5 El total de créditos asignados para la formación humanista deben distribuirse a lo largo de la carrera.

3.6 Los planes de estudio podrán ofrecer cursos optativos equivalentes para una misma área.

3.7 La repetición de contenidos en cursos diferentes debe ser eliminada de acuerdo con los criterios de la Unidad Académica.

3.8 Los cursos requisito y correquisito innecesarios deben ser eliminados

3.9 Los cursos introductorios de carácter instrumental que no son sustantivos para el avance dentro de un plan de estudios, deben ser eliminados.

3.10 Los cursos de carácter instrumental no deben tener a otro curso de carácter instrumental como requisito.

3.11 Las opciones de graduación deben ser coherentes con las líneas de investigación de la unidad académica.

3.12 La oferta de opciones de graduación debe ser ampliada

3.13 Los planes de estudio deben permitir la existencia de opciones de graduación que permitan la convergencia de varias áreas de conocimiento.

4. Para diseñar planes de estudio más coherentes

4.1 La fundamentación de los planes de estudio debe confrontarse con los principios y propósitos del Estatuto Orgánico.

4.2 En los planes de estudio se deben integrar las actividades de docencia, investigación y acción social de acuerdo con el enfoque curricular asumido.

4.3 Los títulos de los diplomas deben corresponder con la formación indicada en los planes de estudio.

5. Para propiciar una adecuada retroalimentación en los planes de estudio

5.1 Los enfoques asumidos para la evaluación sistemática deben ser coherentes con los principios en que se fundamenta el diseño del plan de estudios.

5.2 En la evaluación permanente de los Planes de estudio se debe establecer diferentes modalidades evaluativas tanto cuantitativas como cualitativas.

5.3 Las unidades académicas deberán establecer acciones que conduzcan a la autoevaluación de las carreras.

5.4 En la evaluación permanente de los planes de estudio se deben considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

- * fundamentación de la carrera,
- * caracterización profesional,
- * procesos de enseñanza y aprendizaje,
- * organización curricular,
- * desempeño docente,
- * administración institucional,
- * rendimiento académico estudiantil,
- * desempeño de los egresados,
- * vinculación de la profesión con el sector social y productivo.

Además, se debe posibilitar la participación de distintos sectores en la evaluación de las carreras, tales como representantes de los Colegios Profesionales, del sector productivo y empresarial, graduados, estudiantes, profesores, etc.

5.5 Cada tres años se debe evaluar, sistemática e integralmente, el desarrollo de los planes de estudio, bajo la responsabilidad del Director de la unidad académica.

6. Para la implementación de los planes de estudio

6.1 Cuando exista cambio de planes de estudio, se deben atender los requerimientos de transición de los estudiantes, la actualización o la reubicación de los académicos, el equipo necesario, los ajustes administrativos y los recursos financieros que se necesiten.

6.2 Se debe propiciar la actualización permanente de los académicos en su área de conocimiento.

6.3 Debe existir correspondencia entre la formación pedagógica de los docentes y la fundamentación teórica establecida en el plan de estudio.

V. RELACIÓN ADMINISTRATIVA

El marco normativo que rige la toma de decisiones y las relaciones de la Vicerrectoría de Docencia con las unidades académicas está constituido por la Ley General de Administración Pública, los convenios del Consejo Nacional de Rectores, el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, los reglamentos, los acuerdos del Consejo Universitario y las resoluciones y circulares propias de esta Vicerrectoría.

En ese marco general y en el marco de las políticas y normas propuestas, la Vicerrectoría de Docencia se propone agilizar el trámite para la aprobación de las modificaciones en los planes de estudio o para la reestructuración global de estos, mediante una asesoría expedita que no entrase las decisiones de las unidades académicas y que consecuentemente, disminuya los tiempos de los plazos establecidos.

Finalmente, la Vicerrectoría de Docencia también se propone que la administración de los planes de estudio por parte de las unidades académicas tenga la asesoría y un control preventivo sistemáticos por la instancia técnica respectiva en el campo curricular, con el fin de mantener su correspondencia con las políticas y normas institucionales.

Se terminó de imprimir en la Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, en el mes de octubre de 1995.
Su edición consta de 500 ejemplares. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio San José, Costa Rica, C.A.

REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO ESTUDIANTIL

CAPÍTULO V De la administración de los cursos

ARTÍCULO 14. Todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos, la obligatoriedad de la asistencia a lecciones, según corresponda y de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 bis y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las ponderaciones de cada aspecto por evaluar.

El rubro de nota de concepto no se podrá incluir en las ponderaciones de las normas de evaluación.

ARTÍCULO 14 bis. Los cursos que excepcional y expresamente prevean lecciones de asistencia obligatoria, deben contener actividades que desarrollen destrezas y habilidades objeto de evaluación, tales como laboratorios, clínicas, seminarios, talleres, trabajos de campo, giras, prácticas

profesionales, simulación de juicios y otras análogas. □ Para que un curso tenga lecciones de asistencia obligatoria, la unidad académica deberá demostrar que por la metodología de aprendizaje aplicada en las actividades desarrolladas, se requiere la presencia del estudiante o de la estudiante. En este caso, la unidad académica presentará la propuesta a la Vicerrectoría de Docencia e indicará el número máximo de ausencias permitido. La Vicerrectoría de Docencia analizará el fundamento de la propuesta y emitirá la resolución que corresponda. La justificación de las ausencias se registrará de conformidad con los plazos, procedimientos y motivos establecidos en el artículo 24 de este reglamento, así como otros que se consideren de interés institucional o de representación estudiantil.

La unidad académica definirá e indicará en el programa del curso el porcentaje o máximo de ausencias justificadas permitidas después de las cuales se pierde el curso. Las ausencias no podrán incluirse como parte de las ponderaciones que constituyen la nota final del curso

ARTÍCULO 15. El profesor debe entregar, comentar y analizar el programa del curso, incluidas las normas de evaluación, con sus estudiantes, en las primeras dos semanas del ciclo lectivo correspondiente. En este mismo periodo entregará este programa a la dirección de su unidad académica.

Cuando las normas de evaluación de un curso incluyan pruebas cortas (“quizes”, llamadas orales) que por su naturaleza, no puedan ser anunciadas al estudiante, en cumplimiento del plazo establecido en el Artículo 18 de este Reglamento, el profesor estará obligado a especificar esta situación al entregar el programa.

ARTÍCULO 16. Los programas de los cursos específicos de la carrera son aprobados con suficiente antelación, en primera instancia, por el grupo de profesores afines al curso, por la sección o por el departamento, según sea el caso. La ratificación del programa corresponde a la dirección de la unidad académica, en cumplimiento de los lineamientos implícitos en los planes de estudio aprobados por la asamblea de la unidad académica correspondiente.

Los programas deben actualizarse periódicamente. Estas modificaciones no deben afectar el plan de estudios como totalidad. Cuando los planes de estudios se revisen integralmente, se seguirán los procedimientos establecidos por la Vicerrectoría de Docencia. Cada unidad académica lleva un archivo de los planes de estudio y de los programas de los cursos bajo su administración. Este archivo debe incluir los planes y programas tanto los vigentes como los anteriores.

La Vicerrectoría de Docencia velará por el cumplimiento de esta norma.

CAPÍTULO VI De las normas de evaluación

ARTÍCULO 17. Las normas de evaluación incluidos en el programa del curso, siempre que no se opongan a este Reglamento, una vez conocidas por los estudiantes, pueden ser variadas por el profesor con el consentimiento de la mayoría absoluta (más del 50% de los votos) de los estudiantes matriculados en el curso y grupo respectivo. Para proceder a este cambio el profesor debe proponerlo a los estudiantes al menos con una semana de antelación a la realización de la evaluación y comunicarlo al director de la unidad académica a más tardar una semana después.

ARTÍCULO 18. El estudiante debe conocer al menos con cinco días hábiles de antelación a la realización de todo tipo de evaluación, lo siguiente:

- a) La fecha en que se realizará la evaluación.
- b) Los temas sujetos a evaluación. No se podrán evaluar los contenidos que los estudiantes no hayan tenido oportunidad de analizar con el profesor en el desarrollo del curso.
- c) El lugar donde se realizará la prueba, que deberá estar ubicado en el ámbito universitario o en espacios donde se desarrollen las actividades académicas propias del curso.
- d) El tiempo real o duración de la prueba, mismo que será fijado previamente por el profesor de cada curso, considerando las condiciones y necesidades de los estudiantes, las particularidades de la materia y el tipo de evaluación por realizar.

ARTÍCULO 19. Cuando el estudiante tenga conocimiento, con anterioridad a la realización de una evaluación, del incumplimiento de alguna de las condiciones anteriores, podrá plantear un reclamo de forma inmediata ante el profesor y, si éste no lo atiende, ante el director de la unidad académica responsable del curso, por escrito, en los dos días hábiles siguientes.

Si el reclamo no es atendido antes de la realización de la prueba, el estudiante no estará obligado a realizarla, hasta tanto no reciba una respuesta de la dirección de la unidad académica.

Si el incumplimiento de las condiciones anteriores se verifica en el momento de la realización de la evaluación, el estudiante tendrá tres días hábiles, después de efectuada ésta, para plantear, por escrito, el reclamo ante el profesor, quien deberá resolver en los tres días hábiles siguientes. El estudiante podrá apelar el asunto ante el director de la unidad académica en los tres días hábiles posteriores a la recepción de la respuesta del profesor o cuando no haya recibido su respuesta en el tiempo establecido.

El director de la unidad académica deberá resolver el asunto, previo dictamen de la Comisión de evaluación y orientación de la unidad académica, en los cinco días hábiles siguientes y, de constatarse el incumplimiento por parte del profesor, el director de la unidad académica podrá anular total o parcialmente la prueba, ordenar la reposición de la evaluación o indicar cualquier otra medida alterna, después de haber escuchado a los interesados.

En caso de reposición de la prueba, el profesor deberá mantener la materia sujeta a evaluación, en condiciones similares a las de la prueba anulada.

ARTÍCULO 20. Las pruebas parciales o finales orales, que no dejen constancia material, deben efectuarse en presencia de un tribunal de profesores de la disciplina por evaluar. El tribunal podrá fungir como evaluador o como observador. Con una semana de anticipación, el estudiante deberá conocer cuándo se realizará la prueba, el tipo de tribunal y su conformación. Únicamente se puede prescindir de la conformación de un tribunal, evaluador u observador, con el consentimiento, por escrito, de todos los estudiantes matriculados en el grupo, decisión que debe ser comunicada por escrito al director de la unidad académica.

Los miembros del tribunal evaluador deberán indicarle al estudiante los objetivos y criterios por evaluar, al inicio de la realización de la prueba.

El estudiante o el profesor tendrán la opción de realizar una grabación de la evaluación para utilizarla como prueba, en caso de reclamo. Una vez finalizada la evaluación oral, el tribunal deberá entregar al estudiante una constancia donde se indica el lugar, hora y fecha de la

realización de la prueba y la calificación obtenida, debidamente fundamentada, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 22, inciso b) de este Reglamento.

ARTÍCULO 21. El profesor de un curso o los profesores de una cátedra colegiada establecerán las pautas para eximir a los estudiantes de la presentación de la prueba final. Las normas para eximir se especifican en el programa del curso.

ARTÍCULO 22. Debe observarse el siguiente procedimiento, en relación con la calificación, entrega e impugnación de los resultados de cualquier prueba de evaluación, salvo disposición expresa en contrario:

- a. El profesor debe entregar a los alumnos las evaluaciones calificadas y todo documento o material sujeto a evaluación, a más tardar diez días hábiles después de haberse efectuado las evaluaciones y haber recibido los documentos; de lo contrario, el estudiante podrá presentar reclamo ante el director de la unidad académica. Salvo casos debidamente justificados de forma expresa y escrita ante el director de la unidad académica, éste deberá solicitar la entrega inmediata y aplicar la normativa correspondiente. Para efectos probatorios, el estudiante debe conservar intactas dichas evaluaciones (pruebas, exámenes escritos, trabajos de investigación, tareas, grabaciones y otros). Si en casos debidamente justificados las evaluaciones no pueden ser entregadas, la unidad académica respectiva deberá hacerse responsable de la custodia y conservación de las pruebas y de garantizarle al estudiante el acceso a ellas durante el período de reclamo correspondiente y hasta por un ciclo lectivo después de finalizado el curso. Además, todo estudiante deberá recibir, por parte del profesor, una constancia escrita de la nota obtenida en el examen.
- b. La entrega de todo documento o material evaluado debe hacerse de forma personal por parte del profesor al estudiante o, cuando no pueda hacerlo, delegarlo a un funcionario de la unidad académica. En caso de que el profesor coloque una lista con los resultados de las evaluaciones, en un lugar visible al público, ésta deberá llevar únicamente el número de carné del estudiante. La calificación de la evaluación debe realizarla el docente de manera fundamentada y debe contener, de acuerdo con el tipo de prueba, un señalamiento académico de los criterios utilizados y de los aspectos por corregir. Al entregar los resultados de las pruebas parciales, los contenidos de éstas deberán ser explicados por el profesor.
- c. Si el estudiante o la estudiante considera que la prueba ha sido mal evaluada, tiene derecho a:
 - Solicitar al profesor o a la profesora, de ☐ forma oral, aclaraciones y adiciones sobre la evaluación, en un plazo no mayor de tres días hábiles posteriores a la devolución de esta. El profesor o la profesora atenderá con cuidado y prontitud la petición, para lo cual tendrá un plazo no mayor a cinco días hábiles.

Presentar el recurso de revocatoria (reclamo) por escrito, en un plazo no mayor de cinco días hábiles posteriores a la devolución de la prueba. En caso de haber realizado una gestión de aclaración o adición, podrá presentar este recurso en un plazo de cinco días hábiles posteriores a haber obtenido la respuesta respectiva o al prescribir el plazo de respuesta correspondiente.

El recurso de revocatoria debe dirigirse al profesor o a la profesora y entregarse en la secretaría de la Unidad Académica a la que pertenece el curso, la cual debe consignar la fecha de recibido. La persona que dirige la Unidad Académica debe coordinar para que el recurso sea debidamente atendido y resuelto en un plazo de cinco días hábiles, contados a partir del día de la presentación del recurso.

- d. Si el recurso de revocatoria es rechazado o no es atendido en el plazo previsto, el estudiante o la estudiante podrá interponer un recurso de apelación, en forma escrita y razonada, ante la persona que dirige la Unidad Académica, con copia al Centro de Asesoría Estudiantil del Área respectiva. La apelación deberá

presentarse en los cinco días hábiles posteriores a la notificación de lo resuelto por el profesor o la profesora, o al vencimiento del plazo que se tenía para contestar.

- e. La persona que dirige la Unidad Académica remitirá el caso a la Comisión de Evaluación y Orientación, en un plazo no mayor de tres días hábiles, la cual deberá elaborar un informe al respecto y remitirlo a la dirección, en los quince días hábiles posteriores a la fecha de la solicitud. La Comisión podrá, si lo considera necesario, dar audiencia al estudiante o a la estudiante, y al profesor o a la profesora involucrados. Además, podrá requerir el criterio de docentes ajenos al proceso y especialistas en la materia, quienes deberán manifestarse en un plazo máximo de cinco días hábiles, comprendido dentro del plazo quincenal establecido.

El director o la directora de la Unidad Académica deberá emitir su resolución, en forma escrita y justificada, a más tardar cinco días hábiles después de recibido el informe de la Comisión de Evaluación y Orientación. El director o la directora solo podrá apartarse del criterio de la Comisión cuando fundamente su decisión.

- f. Cuando el recurso de revocatoria no es atendido en el plazo establecido, la persona que dirige la Unidad Académica deberá iniciar un proceso disciplinario en contra del profesor o de la profesora que no atendió oportunamente el recurso, conforme al Reglamento de Régimen Disciplinario para el Personal Académico.

Cuando el recurso de apelación no es atendido en el plazo establecido, el Decano o la Decana para las facultades divididas en Escuelas o el Vicerrector o la Vicerrectora de Docencia, para las facultades no divididas en Escuelas y para las Sedes Regionales, deberá iniciar un proceso disciplinario en contra de la autoridad que no atendió el recurso, conforme al Reglamento de Régimen Disciplinario para el Personal Académico.

- g. A solicitud del estudiante o de la estudiante y vencido el plazo para resolver la apelación sin que se haya emitido la resolución correspondiente, el Decano o la Decana para las Facultades divididas en Escuelas o el Vicerrector o la Vicerrectora de Docencia, para las facultades no divididas en Escuelas y para las Sedes Regionales, procederá a asignar una calificación, aplicando criterios académicos.
- h. Los plazos establecidos en este artículo no correrán durante todo el mes de enero ni en los períodos oficiales de receso declarados por el Rector o la Rectora.
- i. Cuando un estudiante o una estudiante tenga una apelación presentada, cuya resolución favorable pudiera incidir en la aprobación del curso, no se le realizará la prueba de ampliación, si esta procede, hasta tanto no se resuelva en definitiva la apelación presentada.
- j. El estudiante o la estudiante que tenga una apelación pendiente en el período de matrícula tendrá derecho a matricularse provisionalmente en los cursos que tengan como requisito la aprobación del curso apelado, hasta tanto no se resuelva la apelación, según el procedimiento establecido en este artículo. Después de transcurrido un mes calendario de haber iniciado las lecciones del primer o el segundo ciclo lectivo, sin haberse resuelto la apelación, no se podrá anular la matrícula del curso al estudiante, ni este podrá solicitar dicha anulación. En el caso del tercer ciclo, el plazo será de dos semanas.
- k. La pérdida comprobada por parte del profesor o profesora de cualquier evaluación o documento sujeto a evaluación, da derecho al estudiante o a la estudiante a una nota equivalente al promedio de todas las evaluaciones del curso, o, a criterio del estudiante o de la estudiante, a repetir la prueba.
- l. Le corresponde al Centro de Asesoría Estudiantil orientar y asesorar al estudiantado para el correcto ejercicio de los derechos contemplados en este artículo.

ARTÍCULO 23. Las unidades académicas deben coordinar la programación de los exámenes parciales y finales, para que no se apliquen a la misma hora y fecha dos exámenes del mismo nivel del plan de estudios. El estudiante no está obligado a presentar más de dos exámenes parciales o finales en un mismo día. En caso de presentarse conflicto, este deberá ser resuelto por los directores de las unidades académicas involucradas.

ARTÍCULO 24. Cuando el estudiante se vea imposibilitado, por razones justificadas, para efectuar una evaluación en la fecha fijada, puede presentar una solicitud de reposición a más tardar en cinco días hábiles a partir del momento en que se reintegre normalmente a sus estudios. Esta solicitud debe presentarla ante el profesor que imparte el curso, adjuntando la documentación y las razones por las cuales no pudo efectuar la prueba, con el fin de que el profesor determine, en los tres días hábiles posteriores a la presentación de la solicitud, si procede una reposición. Si ésta procede, el profesor deberá fijar la fecha de reposición, la cual no podrá establecerse en un plazo menor de cinco días hábiles contados a partir del momento en que el estudiante se reintegre normalmente a sus estudios. Son justificaciones: la muerte de un pariente hasta de segundo grado, la enfermedad del estudiante u otra situación de fuerza mayor o caso fortuito. En caso de rechazo, esta decisión podrá ser apelada ante la dirección de la unidad académica en los cinco días hábiles posteriores a la notificación del rechazo, según lo establecido en este Reglamento.

Intervención en la definición del programa

- 1) ¿Cuál es la dinámica que sigue el grupo para definir el programa de curso para cada semestre en que se imparte el módulo?
- 2) ¿De qué manera participa cada una en la definición de las particularidades del programa (objetivos, unidades temáticas, metodología, evaluación, bibliografía)?

Poder docente en la definición del programa

- 3) ¿Se establece un liderazgo por parte de alguna docente al tomar las decisiones respecto al programa?
- 4) ¿Puede cada docente hacer modificaciones al programa convenido grupalmente, para efectos de personalizar su labor docente?
- 5) ¿Qué grado de flexibilidad tiene el programa de curso para ser modificado por cada docente?

Orientación didáctica y curricular del programa

- 6) ¿Qué función cumple el programa de curso para ustedes y sus estudiantes?
- 7) ¿De qué manera los lineamientos curriculares establecidos en el programa del plan de estudio son discutidos y reconstruidos en la definición del programa de curso?
- 8) ¿Qué programa es el que entregan al estudiantado? (el del plan de estudio, el colectivo o uno individualizado)
- 9) ¿Constituye el programa de curso una orientación para el desarrollo de cada una de las clases y actividades del curso? ¿de qué forma?

Articulación didáctica-curriculum

- 10) En cuanto a la secuencia del desarrollo de las diferentes unidades temáticas, ¿cómo las definen? ¿qué criterios establecen?
- 11) ¿Cómo deciden qué actividades y técnicas didácticas utilizar? ¿Se decide esto colectivamente al elaborar el programa o posteriormente cada docente?
- 12) En cuanto a la distribución de las unidades temáticas en el tiempo (16 semanas del ciclo lectivo) ¿cómo lo acuerdan, colectiva o individualmente?
- 13) ¿Qué ocurre respecto al programa de curso, cuando el nivel de entrada de los y las estudiantes no es el esperado?
- 14) ¿Cómo definen las actividades de evaluación?
- 15) ¿El programa del curso orienta al estudiantado claramente acerca de los aprendizajes que se espera logre?
- 16) ¿En qué circunstancias requieren realizar ajustes al programa del curso?
- 17) ¿Qué conocimientos pedagógico – didácticos requieren para elaborar el programa de curso?

Evaluación del programa y del curso

- 18) ¿De qué manera realizan la evaluación del programa de curso?

ANEXO 5: GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1) ¿Cuénteme, de qué manera participa usted en la definición del programa?
- 2) ¿Puede hacer usted modificaciones al programa convenido grupalmente, para efectos de personalizar su labor docente?
- 3) ¿Qué tan flexible es el programa de curso para ser modificado por cada docente?
- 4) ¿En la práctica, se sigue al pie de la letra lo que se establece en el programa colectivo de curso o ustedes introducen modificaciones particulares? (Esto en caso de que a las preguntas anteriores se haya respondido que no se modifica el programa colectivo)
- 5) Si se introducen modificaciones al programa colectivo del curso, ¿se explicitan en el documento o solamente se hacen de hecho? (Esto en caso de que a las preguntas anteriores se haya respondido que no se modifica el programa colectivo)
- 6) ¿Cuál es para usted la función que cumple el programa de curso?
- 7) ¿Cómo se refleja en el programa de curso las decisiones didácticas que usted toma para el trabajo de aula?
- 8) ¿Conoce usted la totalidad del plan de estudio? ¿De qué forma este conocimiento le sirve en la elaboración del programa de curso?
- 9) ¿De qué manera los lineamientos curriculares establecidos en el programa del plan de estudio son discutidos y reconstruidos en la definición del programa de curso?
- 10) ¿El programa de curso que entregan al estudiantado es el que definen colectivamente (colegiado) o uno adaptado por usted?
- 11) ¿Cuáles son los elementos que incluye usted en el programa del curso?
- 12) ¿Cómo organizan los contenidos en el programa del curso?

- 13) ¿Cómo decide qué actividades y técnicas didácticas utilizar?
- 14) En cuanto a la distribución de las unidades temáticas en el tiempo (16 semanas del ciclo lectivo) ¿toma usted esa decisión?
- 15) ¿Qué ocurre respecto al programa de curso, cuando el nivel de entrada de los y las estudiantes no es el esperado?
- 16) ¿Cómo decide usted las actividades de evaluación?
- 17) ¿De qué forma define usted la ponderación de las diferentes actividades evaluativas del curso?
- 18) ¿El estudiantado tiene claridad de los aprendizajes que se espera logre en el curso, a partir de la lectura del programa?
- 19) ¿Requiere usted hacer ajustes al programa de curso en algunas circunstancias?
¿En cuáles?
- 20) ¿Cómo realiza dichos ajustes? (En caso de que se responda afirmativamente a la pregunta anterior.)
- 21) ¿Qué conocimientos pedagógico – didácticos requieren para elaborar el programa de curso?
- 22) ¿Evalúa usted el programa del curso? ¿Cómo realiza esa evaluación?
- 23) ¿Respecto a su función docente considera que logra usted aprendizajes a partir de su participación en la elaboración colectiva y/o individual del programa de curso?

ANEXO 6: ELEMENTOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS EN LOS DOCUMENTOS
INSTITUCIONALES E INTER-INSTITUCIONALES

DOCUMENTO	PRESCRIPCIÓN CURRICULAR
Convenio de coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal	ARTICULO 22.-Los contenidos de los programas y de los planes de estudio para dar sustento a las carreras de una institución signataria, serán del resorte exclusivo de la propia institución y se aprobarán conforme a sus normas internas al respecto.
Convenio para unificar la definición del crédito en la educación superior de Costa Rica	ARTÍCULO 3. c. Crédito: Es la unidad valorativa del trabajo del estudiante, equivalente a tres horas reloj semanales de su trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor.
Convenio para crear una nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal	Grados académicos: <u>Bachillerato:</u> Créditos: Mínimo 120, máximo 144 <u>Licenciatura:</u> Créditos: Mínimo 150, máximo 180 (10 ciclos lectivos) Mínimo 30, máximo 36 (2 ciclos lectivos)
Estatuto Orgánico de la UCR	ARTÍCULO 1.- La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento. ARTÍCULO 2.- La Universidad de Costa Rica goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Su régimen decisorio es democrático y por consiguiente en ella las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad ARTÍCULO 5: c) Formar profesionales en todos los campos del saber, que integren una cultura humanística con su formación especial o profesional.

DOCUMENTO	PRESCRIPCIÓN CURRICULAR
Políticas y Normas Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia	<p><u>Políticas:</u></p> <p>15. Las acciones académicas deben conducir a fortalecer la relación entre la teoría y la realidad a partir de una acción reflexiva sobre los problemas concretos.</p> <p><u>Normas:</u></p> <p><u>2.1</u> Las metodologías de enseñanza deben facilitar una reflexión crítica del ejercicio profesional</p> <p>2.2 Desde los primeros niveles de formación se debe iniciar una persistente relación entre la docencia y las acciones investigativas, para facilitar la aproximación del estudiante a la búsqueda y elaboración del conocimiento.</p> <p>2.3 En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se deben integrar, en una perspectiva de menor o mayor complejidad, metodologías de investigación.</p> <p>2.4 La práctica en el campo del ejercicio profesional se debe introducir, desde los primeros niveles de las carreras, en forma persistente y progresiva.</p> <p>3.7 La repetición de contenidos en cursos diferentes debe ser eliminada de acuerdo con los criterios de la Unidad Académica.</p> <p>6.3 Debe existir correspondencia entre la formación pedagógica de los docentes y la fundamentación teórica establecida en el plan de estudio.</p>
Reglamento de Régimen Académico Estudiantil	<p>CAPÍTULO IV Del plan de estudios</p> <p>ARTÍCULO 10. Al iniciar su carrera, el estudiante recibe de parte del profesor consejero una copia del plan de estudios vigente, que incluye el perfil profesional de la carrera, el cual se mantiene en su expediente y sirve de base para todas las decisiones que se tomen, de conformidad con este Reglamento.</p> <p>CAPÍTULO V De la administración de los cursos</p> <p>ARTÍCULO 14. Todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos, la obligatoriedad de la asistencia a lecciones,</p>

DOCUMENTO	PRESCRIPCIÓN CURRICULAR
	<p>según corresponda y de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 bis y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las ponderaciones de cada aspecto por evaluar.</p> <p>El rubro de nota de concepto no se podrá incluir en las ponderaciones de las normas de evaluación.</p> <p>ARTÍCULO 14 bis. Los cursos que excepcional y expresamente prevean lecciones de asistencia obligatoria, deben contener actividades que desarrollen destrezas y habilidades objeto de evaluación, tales como laboratorios, clínicas, seminarios, talleres, trabajos de campo, giras, prácticas profesionales, simulación de juicios y otras análogas. □ Para que un curso tenga lecciones de asistencia obligatoria, la unidad académica deberá demostrar que por la metodología de aprendizaje aplicada en las actividades desarrolladas, se requiere la presencia del estudiante o de la estudiante.</p> <p>ARTÍCULO 15. El profesor debe entregar, comentar y analizar el programa del curso, incluidas las normas de evaluación, con sus estudiantes, en las primeras dos semanas del ciclo lectivo correspondiente. En este mismo periodo entregará este programa a la dirección de su unidad académica.</p> <p>Cuando las normas de evaluación de un curso incluyan pruebas cortas (“quises”, llamadas orales) que por su naturaleza, no puedan ser anunciadas al estudiante, en cumplimiento del plazo establecido en el Artículo 18 de este Reglamento, el profesor estará obligado a especificar esta situación al entregar el programa.</p> <p>ARTÍCULO 16. Los programas de los cursos específicos de la carrera son aprobados con suficiente antelación, en primera instancia, por el grupo de profesores afines al curso, por la sección o por el departamento, según sea el caso. La ratificación del programa corresponde a la dirección de la unidad académica, en cumplimiento de los lineamientos implícitos en los planes de estudio aprobados por la asamblea de la unidad académica correspondiente.</p> <p>Los programas deben actualizarse periódicamente. Estas modificaciones no deben afectar el plan de estudios como totalidad. Cuando los planes de estudios se revisen integralmente, se seguirán los procedimientos establecidos por la Vicerrectoría de Docencia. Cada unidad académica lleva un archivo de los planes de estudio y de los programas de los cursos bajo su administración. Este</p>

DOCUMENTO	PRESCRIPCIÓN CURRICULAR
	<p>archivo debe incluir los planes y programas tanto los vigentes como los anteriores.</p> <p>La Vicerrectoría de Docencia velará por el cumplimiento de esta norma.</p> <p>CAPÍTULO VI De las normas de evaluación</p> <p>ARTÍCULO 17. Las normas de evaluación incluidos en el programa del curso, siempre que no se opongan a este Reglamento, una vez conocidas por los estudiantes, pueden ser variadas por el profesor con el consentimiento de la mayoría absoluta (más del 50% de los votos) de los estudiantes matriculados en el curso y grupo respectivo. Para proceder a este cambio el profesor debe proponerlo a los estudiantes al menos con una semana de antelación a la realización de la evaluación y comunicarlo al director de la unidad académica a más tardar una semana después.</p>
Plan de Estudios:	<p>-El plan de estudio sigue un modelo mixto, en el que se combinan cursos tradicionales, con una organización modular, para el desarrollo de las habilidades y destrezas, cognitivas y manuales, del quehacer profesional en Enfermería.</p> <p>-El plan de estudios tiene como ejes transversales: género, liderazgo, ambiente; así como, la investigación como espiral que sostiene el desarrollo del plan.</p> <p>-Los contenidos se organizan a partir del desarrollo humano, por lo que se estructura la malla curricular a partir de módulos.</p> <p>-Los módulos se desarrollan alrededor de un objeto de transformación, el cual implica la atención de enfermería en cada una de las etapas del desarrollo humano, iniciando siempre con la atención de enfermería en las personas sanas, para luego continuar con las personas con procesos mórbidos.</p> <p>-El enfoque pedagógico del plan de estudios es constructivista, por lo que se propicia el desarrollo autónomo del estudiantado, la actuación docente como mediadora, como guía en la consecución de los aprendizajes a partir de la organización y selección de materiales y actividades.</p>

ANEXO 7: EXTRACTOS DE DISCURSO DE LAS DOCENTES SEGÚN CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A. Dimensión profesional de la labor docente. Intervención en el diseño del programa del curso que imparte

INSTANCIA DE INTERVENCIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
PRESCRIPCIÓN	<p>“...la experiencia demuestra que muchas docentes desconocen qué es redactar un “sílabos” (programa de curso) o un instrumento de evaluación. Cualquier persona que llegue a esta Unidad Académica ya va a adquirir los programas realizados.</p> <p>En todo caso si se requiere elaborar un curso, ya existe una guía en la Unidad Académica para elaborar un curso, la dinámica de trabajo consiste en dividir las partes del programa, cada persona trabaja su parte y al final se unen todas las partes, en grupos revisa y envía a “currículo” para aprobar</p>
COORDINADORA DEL MÓDULO	<p>Se sigue un protocolo en el cual, todas las propuestas de mejora, modificaciones o inquietudes se envían a la coordinadora para que sean revisadas y analizadas, de manera compartida, en las reuniones programadas.</p> <p>Se trabajó en grupo para definir las escalas y otros instrumentos de evaluación acorde con las características y particularidades del curso</p> <p>Intervención en la definición del programa En este sentido, las docentes tienen la libertad de solicitar a la coordinadora los cambios que se consideren pertinentes.</p> <p>Como tal, tal vez en la formación o construcción del programa no ha sido mucha la participación, debido a que es un programa que ya se viene manejando desde 2000-2001</p> <p>entonces, como construcción meramente yo creo que no</p>
COMISIÓN DE CURRÍCULO	<p>“Currículo” (siempre solicita a las coordinadoras de módulos y su respectivo equipo de docentes) la actualización de los programas de curso para cada semestre (unidades temáticas, objetivos, bibliografía metodologías, etc.), siempre en busca de satisfacer las necesidades actuales del estudiantado.</p> <p>La experiencia de cada profesora es muy importante y se toma en consideración. Cuando hay necesidad de elaborar una Guía didáctica desde cero, se busca a la comisión de currículo para</p>

INSTANCIA DE INTERVENCIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
MODULO-COLEGIADO	<p>la orientación en la redacción de todos los elementos que integra dicho programa.</p> <p>Además, se evidencia en un corto tiempo que las docentes sí demuestran que adquieren conocimientos en la elaboración de los sílabus. Se visualiza un aprendizaje medible, de los conocimientos prácticos y pedagógicos, que se van adquiriendo en los espacios de discusión.</p> <p>Todas las participantes aportan en la construcción de esta respuesta. Se comenta primeramente que existe un proceso estándar a seguir para la reestructuración de los programas de cursos; esto es importante aclararlo, porque se había dicho que los programas de los cursos ya están elaborados, lo que se hace es una reestructuración, ampliación, modificación, actualización de lo que ya está hecho.</p> <p>En reuniones que se hacen del curso, en esas reuniones, es ahí cuando uno tiene la oportunidad de decir, bueno sí, esta temática está incluida en el curso, dentro de esa temática, ¿qué pasa? Antes se veía el test X, que está desactualizado, bueno, veamos el test Y, busquemos otras opciones que estén más actualizadas.</p> <p>He estado en dos evaluaciones, discutimos sobre qué dejamos por fuera o qué añadimos al programa.</p> <p>Se consulta nuevamente acerca del procedimiento de la evaluación del curso. Nos reunimos, se vuelve a retomar, a ver qué fue lo que se vio, que si todos vimos la misma temática, porque hay que llegar a ese consenso de que si todo se vio, confiando en la ética de cada profesora de que sí, todos los temas los vimos, todo esto se cubrió, qué dificultades tuvimos para dar ese tema, si existieron.</p> <p>Se hace en todos los cursos de la carrera, pero no he participado de otros cursos, pero en los módulos sí se hace en la reunión al principio, antes de iniciar, dos al semestre y al final del semestre, y si hay alguna necesidad especial entonces también se pide reunión.</p> <p>Hablamos, decidimos entre todas, valoramos el cambio, damos la importancia a una actividad u otra, que los exámenes se les está dando muy poco o mucho porcentaje y que es mucha la materia, buscar aumentarle más ahí y ver en que se le puede rebajar entonces, se hace todo eso y se manda a currículum. Entonces currículum llama a la coordinadora y le pregunta: ¿usted por qué hace estos cambios?</p>

B. Dimensión profesional de la labor docente. Poder de decisión docente en la definición del programa de curso

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
TIPO DE PARTICIPACIÓN	<p>La participación es activa, como somos de un plan constructivista, entonces estamos evaluando personalmente, cada profesor siempre trae sus comentarios, sus sugerencias al coordinador y el coordinador los transmite al grupo de profesores, que no siempre son los mismos, porque puede ser que este año lo dé fulana, sutana y perenseja y el otro semestre lo den otras personas, dependiendo de la carga, dependiendo del conocimiento o de si son personas nuevas; verdad que hay que ir dándoles cursos e ir las incursionando, pero la participación es activa.</p> <p>Para elaborar un programa de curso e inclusive reestructurarlo es necesario tener claro qué se busca en el proceso de aprendizaje y tomar en cuenta los conocimientos previos.</p> <p>Hay algunos que sí porque como en el camino se vio la necesidad de abrir nuevos cursos pero en general todos los cursos ya están estructurados desde hace 11 ó 12 años.</p> <p>En este proceso, se toma mucho en cuenta a las docentes en todo lo que se cambie, trabajando siempre de la mano de la coordinadora. Se sigue un protocolo en el cual, todas las propuestas de mejoras, modificaciones o inquietudes se envían a la coordinadora para que sean revisadas y analizadas.</p> <p>El programa se trabaja de manera compartida, en las reuniones programadas. Una vez que se analiza la propuesta y se fundamenta, se pasa a “Currículo” para que sea revisado y aprobado</p> <p>Luego, dentro del curso, también la parte práctica, porque es un curso teórico – práctico, en la práctica ¿qué hacemos?, vamos a las escuelas, ahí cada profesora va a tener tal vez su manera de ser, su esencia, su toque especial, pero sí nos regimos bajo una misma estructura.</p> <p>Yo pienso que eso es lo más que yo he podido hacer, enriquecerlo en cuanto a actualizar algunas cosas y estar dispuesta a actualizarme yo, en cuanto a cosas que se hacen en la práctica también, e incluso a veces uno como <fresquito>.</p> <p>Entonces, de esto (se refiere al programa colectivo), no se hace ningún cambio o no le doy ninguna particularidad. La particularidad ya cae cuando uno monta el cronograma con la manera en la que se van a abarcar todas las unidades temáticas ¿verdad? entonces por ejemplo, viene la unidad X, entonces,</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
MODULO	<p>¿cómo va a ser la modalidad de ese tema?, esto sí va a ser de cada profesora, me monto sobre el cronograma y pongo clase magistral, exposición, de acuerdo con las fechas, esto es lo que yo modifico, lo que hago es adecuar el planeamiento que ya existe en un planeamiento específico.</p> <p>Los trabajos asignados, los casos de estudio, la investigación que realizan semestral, los exámenes, que también tienen el porcentaje, todo eso sí ya está estipulado y que incluso también en la colectividad se toman decisiones, como por ejemplo, que el año pasado había un rubro de quises y habían dos parciales, entonces lo revisamos, son cosas que se hacen colectivamente. La ponderación también se hace colectivamente y también los criterios de evaluación de cada rubro.</p> <p>Sobre las actividades y técnicas a utilizar, bueno, primero porque, a la hora de entrar a la parte de docencia, se sabe que se debe conocer toda la línea que lleva la Unidad Académica: que es hermenéutica, que es constructivista, que todo ese asunto, tal vez no me sé los términos en sí, pero los conozco.</p> <p>Pero por ejemplo, cuando entro, el año pasado, una profesora me orienta y me dice esa temática la trabajamos en exposiciones, en clase magistral, esa es una parte. Luego viene la parte del recuerdo, en la que yo digo... yo recuerdo que yo expuse eso, yo recuerdo que yo tuve que leer esa parte, buscar, etc.; entonces el año pasado prácticamente hice una copia de lo que la otra profesora me había dicho, verdad; siguiendo eso y siguiendo los recuerdos de lo que hice en el curso.</p> <p>En las reuniones del módulo se discute acerca de la metodología, la bibliografía, este todo, digamos: las temáticas, la bibliografía, la evaluación, si le estamos dando mucho peso a algo que estamos viendo que no tiene mucha, que le digo yo, mucho esfuerzo, llamémoslo por decir de una forma, mucho esfuerzo por el estudiante y se lo estamos dando como por mucho y que cosas con más valor y que el estudiante le da más énfasis y le dedica más tiempo, más saber de él, más práctica, más de todo, le da la nota más baja por ejemplo, algo así; entonces en esas reuniones se ve y después se manda a currículum, verdad, para que currículum lo avale.</p> <p>Si, si; si hay la flexibilidad, digamos porque en la reunión previa que inicia, en el módulo por ejemplo, entonces se hace una reunión con el cuerpo docente, se lee ahí, se dicen y toda la cosa, en cuanto a la descripción, ya es una descripción que ha sido como construida y se ha ido mejorando más bien por el</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
CURRICULUM	<p>comité de curriculum, entonces en cuanto a descripción del curso si no, en evaluación, esas si se toman por consenso.</p> <p>Éste (se refiere al programa colectivo) es el que se entrega, y de éste es el original, se supone que este debería mantener la línea, aun con todas las modificaciones que se han hecho a lo largo de los años, es el que tiene que estar como programa del curso de niño sano, entonces éste, sí se le han hecho modificaciones, ha sido en conjunto, colectivo.</p> <p>Si, claro que sí. la elaboración colectiva del programa genera aprendizajes. Primero porque gracias a la experiencias de las otras profesoras, que ya las he conocido desde años antes, entonces tengo la confianza para preguntar, porque uno sale de la carrera pero no sale capacitado para ser docente, si bien es cierto, dentro de la carrera damos mucha educación, mucha docencia, no es lo mismo verdad.</p> <p>O sea, no significa que en esos cambios que nosotros hacemos son, que se vayan a hacer, se toma mucho en cuenta en currículum, porque es el grupo que está ahí y sabe lo que ha vivido, si hacemos esos cambios, pues el grupo sabrá por qué, pero se pasan a currículum y después currículum lo avala y si es algo muy grande se tiene que pasar a asamblea.</p> <p>(Respecto a introducir cambios en el programa colectivo): cosas muy drásticas no, hay que llevarlo a currículo</p> <p>El análisis ha sido mucho. Porque generalmente la Comisión de Curriculum tiene al menos uno o dos representantes de cada nivel, de cada módulo y de gente que ha dado los cursos, entonces raras veces se han negado, como le digo, tienen que se cambios muy drásticos y que ellos consideren que están “muy volados”.</p> <p>La mayoría de cambios que se hacen, casi todos son aceptados por currículo porque se respeta mucho el grupo que imparte el curso. Nosotros nos estamos haciendo con mucha experiencia en cada curso, entonces uno va haciendo esos equipos de mayor experiencia en ciertos cursos y se van respetando esos criterios.</p> <p>Esto también sirve cuando ellos (currículum) hacen evaluaciones (solicitan que se les lleve el programa de cursos para auditorarlo) y lo analizan y se dan cuenta que lo cambiaron sin haber avisado, entonces se dieron cuenta que hubo cambios que no han sido justificados ni están</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
CRONOGRAMA	<p>pero si en algún momento se presta que el estudiante no diga - hay ¿no íbamos a trabajar de esa forma?- pero si hay flexibilidad.</p> <p>Sí, estuvimos hablando en una reunión el semestre pasado sobre dejemos de ayudarlos, dejemos el <ah pobrecito>, que el perrito, que la familia está enferma, o viene de muy lejos, no se trata de destruir tampoco, pero sí tener ese criterio de decir no, si no entregó el trabajo, no lo entregó, si lo entregó tarde ya no se lo puedo aceptar, o tiene tantas tardías, apliquemos lo que dice la normativa, tantas tardías es una ausencia, verdad, que a veces profesoras que vienen desde hace años, como quien dice, les toman mucho cariño a los estudiantes, y los conocen desde otros cursos, y los vieron en la inducción de la carrera, entonces ya llegan ahí.</p> <p>Las actividades de evaluación también sí ya están definidas.</p> <p>Sobre las actividades de evaluación, bueno, ya esa es una discusión bastante amplia y compleja que se hace. Como le digo, ya se había venido, o sea ya venía estructurada y año a año se va viendo a ver.</p> <p>Si, si, se pueden introducir cosas, detalles. Digamos, en lo que es módulo propiamente yo como coordinadora les doy un programa general, o sea, de las actividades de grupo, actividades en las que vamos a estar los sesenta, pero cada profesor personaliza su cronograma, porque por ejemplo unos van para cirugía y otros van para medicina, entonces no pueden estar viendo la misma temática, que unos van primero a inyectables que otros, que unos van primero a la parte de discapacidad primero que otros, entonces ahí el profesor acomoda su temática pero ya eso es de él, porque depende de los campos clínicos donde va a practicar, porque si no va a ver inyectables a principio de semestre cuando va a ir hasta la última semana entonces necesita verlo al final para que el estudiante tenga la práctica al día o la simulación que es lo que nosotros hacemos.</p> <p>Hay profesoras que me han dicho, esta es la temática pero yo voy a empezar por este lado y usted empiece por este, eso no va a afectar, claro en el caso de lo que es el nivel mío, ellas me tienen que informar a mi, qué cambios están haciendo porque yo tengo que decirles, bueno eso si eso sirve o no funciona porque se relaciona con otro curso (ejemplo). Yo tengo que ver si eso calza con el módulo. Hay flexibilidad pero también hay ciertas limitantes verdad, pero se trata. Como le digo en el</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
AJUSTES	<p>transcurso del curso si, pueden haber ciertos cambios pero siempre tiene que haber comunicación para que no haya ningún problema</p> <p>Cuando son cambios tal vez en temáticas, no hay tanto cambio en temática realmente, es mas cambio en tiempo, de espacios durante el semestre para dar lo que ya estaba planteado, eso sí, de parte de la coordinadora y de parte como profesora, la coordinadora nos lo pasa a nosotras y queda explicito en un nuevo sílabos digamos, no nuevo pero como retomado, más que todo en el cronograma y yo se lo paso entonces a los estudiantes, si tiene que quedar por escrito también los cambios.</p> <p>Modificaciones al programa no. Uno trabaja más en el cronograma y distribución de contenidos a lo interno del grupo, pero no en el programa.</p> <p>Tal vez hay momento en que no podemos del todo cumplir con lo que se dice, porque la escuela nos tiró un acto cívico, o cosas así, entonces cómo, más que todo ir dándole esa parte de realidad al programa verdad, porque el programa en escrito es muy bonito, pero al día de la práctica o al ejecutarlo, hay cosas que tal vez salen, como de la norma y hay que adecuarlo, pero dentro de ... (no concluye la frase, dando a entender que dentro de los parámetros prescitos). Yo pienso que eso es lo más que yo he podido hacer, enriquecerlo en cuanto a actualizar algunas cosas y estar dispuesta a actualizarme yo, en cuanto a cosas que se hacen en la práctica también.</p> <p>Uno tiene que ver cómo adecua, pero más que todo en el sentido de lo que es el curso, si no hay ninguna interferencia prácticamente se lleva, porque los tiempos están ya muy muy...,ya son muchos años de estar dando los cursos, en general entonces ya uno sabe mas o menos cuanto dura una presentación, una discusión y ya uno conoce a los mismos estudiantes, entonces uno mide el tiempo de acuerdo a si conversan mucho o no o, a veces uno ve desde el comienzo que son chiquillos que llegan y no hablan nada, entonces uno busca actividades para generar..., porque si no, diay se le va la clase en 5 minutos, de 3 horas (risas). Pero también uno busca estrategias cuando uno ve el grupo, en las primeras dos semanas ya usted hace un diagnóstico de cómo son los estudiantes, entonces ya uno empieza a planear, a hacer algo diferente.</p> <p>Los cambios que se deben hacer sobre la marcha, no se</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
	<p>explicitan. Se comunican verbalmente, por ejemplo, que el martes no hay clases, entonces la semana pasada si me lo avisaron, entonces yo les digo, bueno vamos a condensar un poco el cronograma entonces vamos a ver...la que sigue vemos esta temática que era lo que había que ver aquí y la otra la vemos en la siguiente semana y se les comunica. O que se presentó algún evento, o alguna situación, que a veces en la escuela se presentan algunas situaciones que urgen como lo de acreditación o re-acreditación, entonces nos avisan con un mes o dos meses de tiempo que hay que hacer una adecuación al cronograma, entonces uno se lo informa a los estudiantes que, bueno que de la dirección informaron que tenemos que suspender clases por esta y esta actividad entonces “que yo les aviso” porque tal vez me lo avisaron hoy y yo tenía que avisarles a ellos, entonces yo le digo bueno, entonces la semana entrante ya les traigo las modificaciones del cronograma.</p> <p>Ya por empezar el semestre, se supone que ya eso se cumple, como le digo, sólo cositas ahí que se quieran trabajar de otra forma, se le dice déjelo anotado por ahí para ver si nos sirve el año entrante”</p> <p>Pueden hacer los cambios, que no sean muy drásticos, por ejemplo, que el curso es presencial y de pronto se quiere hacer virtual, eso no porque eso es un cambio muy drástico, pero por ejemplo que me digan: veo que es mucha materia y tengo diez estudiantes nada más, y son 20 temas entonces no le voy a dejar dos temas a cada uno, sino que les voy a asignar un tema a cada uno y me voy a dejar yo 5; por ejemplo; o voy a hacer socio-dramas en lugar de presentaciones magistrales, cosas así, sí lo pueden hacer; entonces eso se mete en el programa en el siguiente semestre como una alternativa, pero cosas muy drásticas no, hay que llevarlo a currículo.</p> <p>Tal vez hay momento en que no podemos del todo cumplir con lo que se dice, porque la escuela nos tiró un acto cívico, o cosas así, entonces como, más que todo ir dándole esa parte de realidad al programa verdad, porque el programa en escrito es muy bonito pero al día de la práctica o al ejecutarlo, hay cosas que tal vez salen, como de la norma y hay que adecuarlo, pero dentro de... (dando a entender, que dentro de ciertos límites)</p> <p>Las profesoras pueden hacer ajustes al programa por alguna razón, de manera particular, cuando encuentra que algún tema ya es dominado, según como el grupo funcione. Si se requiere hacer una modificación general, se analiza en el módulo (grupo) y se envía a curriculum, para luego uno por uno recoger las firmas de todos los estudiantes y oficializar el</p>

NIVEL DE PARTICIPACIÓN	ELEMENTOS DISCURSIVOS
	cambio para todo el módulo. Algunas veces se ha hecho, sobre todo cuando se modifica algo en la evaluación

C. Dimensión profesional de la labor docente. Saber docente que interviene en la definición del programa de curso

ASPECTO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
ENFOQUE PEDAGÓGICO	<p>La participación es activa, como somos de un plan constructivista, entonces estamos evaluando personalmente, cada profesor siempre trae sus comentarios, sus sugerencias al coordinador y el coordinador los transmite al grupo de profesores, que no siempre son los mismos, porque puede ser que este año lo dé fulana, sutana y perenseja y el otro semestre lo den otras personas, dependiendo de la carga, dependiendo del conocimiento o de si son personas nuevas; verdad que hay que ir dándoles cursos e ir las incursionando, pero la participación es activa.</p> <p>La estrategia general del aprendizaje se basa en el constructivismo (no puro porque la naturaleza de la carrera no lo permite), pero se adelanta bastante en ese modelo. Se busca que el estudiante aprenda a la par de la práctica. Algunos cursos se prestan para hacerlos de manera bimodal, solo cuando se puede hacer, se planean de esa forma. Hay otros cursos que no lo permite.</p> <p>Hay generaciones que son muy diferentes y que distan mucho del rendimiento académico. Algunas profesoras se encargan de hasta 3 estudiantes con condición de rezago. Algunos de ellos con seguimiento en el CASED. Cada profesora valora lo que los estudiantes traen, lo que se supone deben de dominar.</p> <p>Se hace una actividad inicial, “me voy de viaje y me llevo..” Con esta actividad se recuerda lo que estudiaron en los cursos del primer año, que son las básicas de ciencias sociales y ciencias básicas.</p> <p>Hay otras demandas para aquellas docentes que tienen estudiante de rezago, por lo tanto otros aprendizajes se adquieren. Se debe dar más acompañamiento a estas docentes, porque son casos más complejos.</p> <p>Entonces debe conocer de las metodologías, tiene que conocer del plan para que sepa como se estructura y sepa qué cosas debe de jalar. Tiene que conocer también de grupos que son muchachos jóvenes o más maduros, o sea no puede entrarle así como así; haber estudiado bien la materia, si está estudiando el constructivismo haberlo estudiado y revisarlo bien para poder hacer las metodologías en base a eso, porque si no seguimos en el positivismo ¿verdad? en la clase yo doy la información y el estudiante la recibe y punto. No le puede entrar así, sin ninguna base.</p>

ASPECTO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
<p>FUNDAMENTOS PLAN DE ESTUDIO</p> <p>ORGANIZACIÓN TEMÁTICA</p>	<p>¿Qué he aprendido? Conocer las bases y el paradigma de la carrera. Desde cómo hacer un examen, los aspectos que tengo que incluir; también, otra parte del conocimiento que he adquirido es hasta qué punto yo tengo que dejar de ser XXXXX para ser docente, me refiero a no hacerles las cosas, ellos están en este proceso de aprendizaje, entonces yo nada más brindo herramientas para que el estudiante logre alcanzar el objetivo, como por ejemplo en un taller, en una charla, que sean ellos los que tengan el dominio del tema, del espacio, del tiempo y todo. Dar el espacio para que el estudiante se sienta más autónomo. Dejar de un lado un poco la parte de enfermería que nos ha caracterizado, que tenemos que estar en todo, tener todo bien organizado, para dar el espacio para que el estudiante sí se sienta más autónomo, ¿verdad?.</p> <p>Ya se ve que el estudiante va saliendo de eso, en tercero o cuarto año, ya se siente más el cambio, entonces para nosotros es como muy duro, porque es el primer grupo. me refiero a no hacerles las cosas, ellos están en este proceso de aprendizaje, entonces yo nada más brindo herramientas para que el estudiante logre alcanzar el objetivo, como por ejemplo en un taller, en una charla, que sean ellos los que tengan el dominio del tema, del espacio, del tiempo y todo.</p> <p>(Acerca del conocimiento de la totalidad del plan, para elaborar el programa)</p> <p>Se requiere precisamente por los límites que uno tiene que darle al curso. Primero ver qué es lo que trae de previo, porque si no nos metemos a repetir materia, y después porque sino nos estamos metiendo en otro campo, en otras actividades que en otros semestres se van a ver y que a veces se ha dado, porque sí, yo a veces he escuchado que hay compañeros que dicen “se lo quitamos a tal curso porque dicen que se estaba dando ahí y se estaba dando aquí”, yo pienso a veces es falta de comunicación, a veces se crean islas, entonces yo no sé lo que usted está dando, ni siquiera conozco ni el programa suyo, y hay mucha gente aquí en la escuela que no conocen más allá de lo que tienen que dar o lo que está en el nivel, usted le pregunta ¿qué vieron ellos antes? ¿Qué van a ver después? se quedan...no saben.</p> <p>Los temas se organizan de lo más general a lo más específico, en lo que son los cursos teóricos; en lo que son los cursos de módulos, las temáticas se distribuyen, en general, por áreas de campo clínico, por ejemplo si los estudiantes van a empezar por cirugías entonces se ven las temáticas de eso, si es de medicina entonces se ven las temáticas de eso, los que van a</p>

ASPECTO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
METODOLOGÍA	<p>inyectables ven primero lo de inyectables, todos no van igual, al mismo tiempo, por ejemplo son 14 grupos, y de esos 14 grupos puede ser que tres vean lo mismo, otros tres vean lo mismo y cuatro vean lo mismo.</p> <p>La metodología del módulo ha servido mucho para el aprendizaje del estudiantado. En comparación de los programas anteriores, no había un aprendizaje horizontal y combinado con lo teórico y lo práctico. Se ve la diferencia, porque los mismos estudiantes comentan que el aprendizaje es diferente y más enriquecedor. Se agrega que a pesar de no tener estudios avanzados en docencia, se hace el mayor esfuerzo.</p> <p>Se requiere conocer el plan de estudios, conocer la metodología que se utiliza en adultos jóvenes y adultos (de 30 para arriba). Pues es diferente enseñar a un estudiante de 18 años recién salido de colegio, a uno que viene saliendo de cursos muy magistrales, pues la participación les cuesta mucho, de grupos grandes, de cien, entonces yo pienso que el profesor debe saber muy bien y conocer al grupo, tiene que hacer un diagnóstico</p> <p>Si uno hace la exposición de power point, uno ve si el estudiante está dormido, si uno lo está durmiendo o no, y a la misma vez se evalúa uno, porque si uno, como dice XXXX, si hace karaoke, diay el estudiante se va a dormir, pero si usted lleva la presentación donde se hace partícipe al estudiante entonces es diferente.</p> <p>En algún momento había mucha materia y teníamos dos exámenes y era demasiada materia para cada examen, entonces yo negocié con ellos (se refiere a los y las estudiantes) que la metodología que iba a usar para la evaluación era hacerles quises, mejor uno por semana, para que fuera menos materia y pudieran estudiar cómodos. Entonces si ellos lo aprueban uno lo puede hacer, o si uno les dice: bueno no vamos a trabajar en grupos y tal vez no desean trabajar en grupos; aunque uno tiene todas las metodologías posibles, las incluimos (se refiere al programa), aunque no todas las usemos siempre, pero si en algún momento se presta, que el estudiante no diga: hay no íbamos a trabajar de esa forma, pero si hay flexibilidad.</p>
EVALUACIÓN	<p>Por otro lado, es necesario tomar en cuenta la evaluación formativa, por la naturaleza de la carrera. La evaluación formativa permite desarrollar las destrezas y habilidades en la práctica de la enfermería.</p>

ASPECTO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
<p>APRENDIZAJE DOCENTES</p>	<p>Hay ciertos lineamientos mínimos que el estudiante debe de tener como persona de esa edad, un análisis crítico de acuerdo a la edad que tenga verdad, o de acuerdo con el conocimiento que trae, no se puede para una investigación, pedir por ejemplo, un trabajo final de graduación, uno tiene que llegar y decirle “estás un poquillo volado, bájele” hay que darles tiempo....esto si, el estudiante lo reclama.</p> <p>Hace una año exacto, que por ejemplo en uno de los rubros de evaluación, hay una instrucción clínica, en la que los estudiantes tienen que hacer un seguimiento de un niño, ir con la familia, a visitar el hogar, y se quitó la visita al hogar por ejemplo ¿por qué?, por los riesgos que también los estudiantes corren al decir, bueno vayan a la casa una, hasta tres veces, esas son decisiones que se pueden, que hay flexibilidad de cambios.</p> <p>Nosotros nos estamos haciendo con mucha experiencia en cada curso, entonces uno va haciendo esos equipos de mayor experiencia en ciertos cursos y se van respetando esos criterios.</p> <p>Si, claro que sí. la elaboración colectiva del programa genera aprendizajes. Primero porque gracias a la experiencias de las otras profesoras, que ya las he conocido desde años antes, entonces tengo la confianza para preguntar, porque uno sale de la carrera pero no sale capacitado para ser docente, si bien es cierto, dentro de la carrera damos mucha educación, mucha docencia, no es lo mismo verdad.</p> <p>A veces uno como <fresquito> (se trata de una profesora nueva y muy joven), decir, bueno pero ¿por qué a veces seguimos permitiendo que los estudiantes hagan tales y tales conductas?, seamos más estrictos con la puntualidad, con el hecho de no ayudarlos tanto, porque en enfermería tras de eso nos caracteriza, porque nosotros estamos dispuestos a cuidar, a ayudar, a colaborar, pero en los estudiantes no podemos ser así tampoco, porque si hacemos eso, no vamos a estar produciendo esa autonomía o esa iniciativa en ellos ¿verdad?</p>

D. Elementos constitutivos del programa de curso

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
COMPONENTES DEL PROGRAMA	<p>(Colectivamente se plantea que) El programa de los cursos contienen los siguientes apartados (es igual en todos los módulos):</p> <ul style="list-style-type: none">* Aspectos administrativos.* Misión.* Visión.* Justificación.* Descripción.* Objetivo general.* Objetivos específicos.* Unidades temáticas.* Metodología.* Evaluación.* Bibliografía.* Cronograma. <p>Al final del programa se detallan puntualmente los porcentajes que se evalúan por cada unidad temática y las fechas de desarrollo de cada unidad.</p> <p>Los aspectos administrativos de las prácticas y rotaciones van claros en el programa. Se entrega una hoja al estudiante, con el nombre de la profesora, grupo y lugar de práctica, para que tengan la libertad de escoger el lugar donde desean realizar su práctica. Esa hoja no se la llevan, solamente la llenan.</p> <p>(Una docente novel identifica como elementos del programa de curso): El programa de curso consta de:</p> <ul style="list-style-type: none">* Descripción.* Objetivo del curso.* Las unidades.* La evaluación.* Referencias.* El cronograma

E. Programa de curso. Orientaciones curriculares (administrativas, normativas)

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
ORIENTACIÓN DOCENTE	<p>Sin el programa estaríamos perdidas</p> <p>Los aspectos administrativos de las prácticas y rotaciones van claros en el programa. Se entrega una hoja al estudiante, con el nombre de la profesora, grupo y lugar de práctica para que tengan la libertad de escoger el lugar donde desean realizar su práctica. Esa hoja no se la llevan, solamente la llenan.</p> <p>Uno tiene que ver cómo adecua, pero más que todo en el sentido de lo que es el curso, si no hay ninguna interferencia prácticamente se lleva, porque los tiempos están ya muy muy...(hace referencia a que están ya establecidos), ya son muchos años de estar dando los cursos, en general entonces ya uno sabe mas o menos cuanto dura una presentación, una discusión y ya uno conoce a los mismos estudiantes, entonces uno mide el tiempo de acuerdo a si conversan mucho o no, o a veces uno ve desde el comienzo que son chiquillos que llegan y no hablan nada, entonces uno busca actividades para generar, porque si no, diay se le va la clase en 5 minutos de 3 horas (risas). Pero también uno busca estrategias cuando uno ve el grupo, en las primeras dos semanas ya usted hace un diagnóstico de cómo son los estudiantes, entonces ya uno empieza a planear, hace algo diferente.</p> <p>Se trata, se trata. Se trata de ejecutarlo (el programa), porque se supone además que uno ya tiene los tiempos calculados, como le digo, a veces no, porque a veces hay actividades que se presentan como las asambleas de aquí, de la universidad, cosas así que hay que cortar, entonces uno tiene que ver cómo adecua, pero más que todo en el sentido de lo que es el curso, si no hay ninguna interferencia prácticamente se lleva, porque los tiempos están ya muy muy, muy.. (se refiere a fijados).</p> <p>Y si no hay un espacio de reunión, que también es importante mencionar, uno como docente va a la coordinadora y le dice me está pasando tal y tal situación, y tal vez no pude ver esto o necesito que alguien me ayude con esto, de hecho en este semestre estamos haciendo un cambio del programa original, se está integrando mucho la parte de salud pública, que incluso se están haciendo muchas visitas, que eso es nuevo para todas y esto ha servido -y lo digo personal-.</p> <p>El programa es una guía para mi, inclusive al inicio del curso les entrego en un foldercito toda la documentación que ellos deben conocer.</p> <p>El programa es la guía. Es el instrumento que en realidad nosotros como docentes tenemos que no solo verlo al</p>

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
ORIENTACIÓN ESTUDIANTES A	<p>principio y al final para calificar, entonces yo sí considero que el hecho de revisarlo, ¿qué he visto? ¿qué no he visto? ¿qué he hecho? ¿qué me falta? porque sinceramente esta es mi segunda vez que doy el módulo, entonces hay una clara diferencia entre la primera, que uno está como <chiquito sin mamá> y ahora una segunda vez. Pero igual hay que volver al cronograma, ¿por qué?, porque hay que ver cuáles eran los subtemas de los temas que estamos desarrollando. Esa es la guía, para mí sí es una guía y que para eso existe, además de que nos trae el objetivo propio del curso y que de ese mismo programa sale el cronograma que es el que yo tengo que ejecutar junto con los estudiantes, porque no soy solamente yo.</p> <p>Entregar el programa de curso es un respaldo tanto para el estudiante como para los docentes. Al estudiante le permite organizarse y delimitar qué pueden pedir al docente. A la par del programa también se entregan los instrumentos de evaluación.</p> <p>Entregar el programa a cada estudiante al inicio del curso es un acto responsable e indispensable, que además de estar reglamentado en la UCR, el estudiante lo exige.</p> <p>Es algo que respalda al estudiante para que no se abuse, ni para que tampoco se quede corto el asunto, para que no se queden como con esa expectativa; lo que empieza aquí, termina aquí, entonces, lo que pasa aquí en el centro no puede pasarse de esos límites, entonces si está más allá, él reclama, y si está más acá también, lo reclaman, es muy raro que el estudiante se quede callado.</p> <p>El estudiante también llega y le dice a uno (coordinadora) “yo veo que ahora nos están pidiendo más de lo que se ve en el programa”, entonces uno habla con el profesor sobre la situación</p> <p>Ahora que yo estoy de coordinadora, lo que se pide es que si va a haber un cambio que no se le avisó al estudiante, a principio de semestre, entonces tienen que firmar todos, si todos no firman, no se puede hacer el cambio. O sea, tal vez la flexibilidad de nosotros no hay problema, nosotros podemos ser flexibles, pero como es el reglamento y a veces los estudiantes se van al reglamento, entonces ..., pero si ya uno hace el convenio con los estudiantes y el estudiante dice si profesora está bien, por ejemplo algo sencillo.</p> <p>Muy subjetivamente, creo que no (risas, refiriéndose a la</p>

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
DIRECTRICES DEL PLAN DE ESTUDIO	<p>claridad que tiene el y la estudiante respecto a lo que se espera de ellos/as, a partir del programa). Depende del estudiante, uno hace la lectura con ellos, que es lo inicial, entonces el primer día nos reunimos, le damos el programa, ¿tienen dudas? Que es como lo que hacemos nosotros también en una reunión ¿verdad?, los estudiantes son igual, dicen no hay dudas, todo lo tengo claro y a lo largo del semestre uno se da cuenta que no es así, cuando consultan sobre un trabajo (y uno les dice): bueno, y usted se fue a la tablita donde dice cómo se califica tal trabajo?, y se la muestro para que la vea. Eso en cuanto al programa.</p> <p>También se está pendiente de los ejes transversales del plan de estudios, por ejemplo los Derechos humanos y Género. Para cada semestre se hacen revisiones en esta área, en las actualizaciones de los cursos.</p>
RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA	<p>Esto también sirve cuando ellos (curriculum) hacen evaluaciones (solicitan que se les lleve el programa de cursos para auditorarlo) y lo analizan y se dan cuenta que lo cambiaron sin haber avisado, entonces se dieron cuenta que hubo cambios que no han sido justificados ni están respaldados, pero lo que se hace es que se hace una discusión con la experiencias de los profesores también, ¿verdad?, esta es una metodología que nosotros utilizamos, porque el que está ahí en el campo, es el profesor, es quien sabe si le está funcionando o no le está funcionando la evaluación, es el que está recibiendo las quejas de los estudiantes.</p>
ORGANIZACIÓN TEMÁTICA	<p>Por otro lado, se busca que quienes dan la parte teórica de un curso, también continúen con la parte práctica del módulo. En la carrera en general hay mucha comunicación y seguimiento para saber lo que se le está exigiendo al estudiante. Esto se definen de acuerdo con el servicio en el que se hagan las prácticas, depende de las rotaciones.</p> <p>Nosotros trabajamos lo que es el constructivismo, después de la teoría, lo llevamos a la práctica. Esos cambios son muy flexibles, a veces ni me lo cuentan (a la coordinadora), algunos cambios son propios del curso, del desarrollo.</p> <p>Los temas se organizan de lo más general a lo más específico, en lo que son los cursos teóricos; en lo que son los cursos de módulos, las temáticas se distribuyen, en general, por áreas de campo clínico, por ejemplo si los estudiantes van a empezar por cirugías, entonces se ven las temáticas de eso, si es de</p>

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
CRONOGRAMA	<p>medicina, entonces se ven las temáticas de eso, los que van a inyectables ven primero lo de inyectables. No todos van igual, al mismo tiempo, por ejemplo son 14 grupos, y de esos 14 grupos puede ser que tres vean lo mismo, otros tres vean lo mismo y cuatro vean lo mismo.</p> <p>Las temáticas no están distribuidas desde antes, por lo menos yo (coordinadora) no se las pongo así, eso depende. Porque también como le digo, tal vez a medio semestre por actividades de la escuela yo tenga por ejemplo que cambiar a otra compañera a otro escenario, entonces, ella tiene que buscar cómo acomodarse, entonces yo le digo, no es que usted no va a ir a inyectables esta fecha, voy a pasarla para tres o un mes después, entonces ya ella dice...” no entonces yo inyectables ya no se los puedo dar aquí, si no tengo que pasarlo y cuando ya se acerque la fecha lo veo, se hacen esas adecuaciones, en la descripción del curso vienen muy especificadas, una, dos, tres temáticas, pero es nada mas la descripción no es el orden.</p> <p>En los cursos teóricos sí, es muy difícil que se alteren, porque no hay como cosas que nos puedan alterar la temática, ya cuando se dijo primero vemos esto y después lo otro, casi siempre se ve porque no hay nada, pero en la práctica es diferente, o sea cuando ya uno está en módulos, hay mucha diferencia, es muy dinámico, es más flexible y no hay problema de cambios. Entre los teóricos tampoco es problema, pero ya la frecuencia está más estructurada y ya lleva su secuencia</p> <p>El programa lo doy yo (coordinadora) el primer día de clases, pero ya en el transcurso de esa primer semana, ya la profesora tiene ese programa general con el cronograma general y todo, digamos, ya ella en la primera semana ya les trae el actualizado de ella, diciéndole, “bueno estas son las temáticas y las vamos a hacer de esta forma”, y va asignando quien y como lo va a exponer, esa es la metodología. En la primera semana ya ella se los trae actualizado</p> <p>Sí queda explicito. Cuando son cambios tal vez en temáticas, no hay tanto cambio en temática realmente, es más cambio en tiempo, de espacios durante el semestre para dar lo que ya estaba planteado.</p> <p>Si, si es clase magistral, exposición, práctica (simulación). Lleva la fecha y desglose del cronograma específico.</p> <p>El programa va acompañado del cronograma que le va</p>

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
<p>NORMAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>diciendo los tiempos cuando le corresponde presentar algún tema o presentar un trabajo o hacer un examen o procesos, un avance....Es una guía y es indispensable, por ejemplo yo no me imaginaria dando un curso sin un programa, yo no puedo imaginármelo (risas), sería hablar sin ningún objeto.</p> <p>(Respecto al cronograma, con el nivel de detalle) se le entrega a los estudiantes.</p> <p>El cronograma. Parte importante, porque es con el cual se desarrollan todas las unidades temáticas de todo el programa y que es con el que uno más juego durante todo el semestre, por los cambios de fechas, los feriados, etc.</p> <p>Los aspectos administrativos de las prácticas y rotaciones van claros en el programa. Se entrega una hoja al estudiante, con el nombre de la profesora, grupo y lugar de práctica para que tengan la libertad de escoger el lugar donde desean realizar su práctica. Esa hoja no se la llevan, solamente la llenan.</p> <p>Se trabajó en grupo para definir las escalas y otros instrumentos de evaluación acorde con las características y particularidades del curso.</p>

F. Programa de curso. Orientaciones didácticas (enseñanza y aprendizaje)

TIPO	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Nivel de entrada	<p>Se hace un diagnóstico con el grupo, porque uno sabe que si el grupo, la mayoría, no viene fresquito, tienen que retomarlo, si son unos cuantos entonces lo que uno le dice, vaya busque la materia, repásela y si tiene alguna duda en horas de consulta o después de la clase, le ayudamos a aclarar las dudas para que amarre la materia, pero no siempre pasa.</p>
La profundidad temática	<p>La función que tiene es exactamente que sirve para guiarme, para darme lineamientos de dónde empiezo o qué bagaje de conocimientos previos trae el estudiante, porque en la descripción del curso dice lo que el estudiante trae para este curso, los insumos, digamos, los insumos supuestos que ellos tienen que traer, y de dónde parto yo con el grupo en esta información y hasta dónde tengo que llegar para que continúe el siguiente curso, ¿verdad?</p>
Límites con otros temas afines	<p>Yo siento que me guía, que me da pues, digamos mis límites ¿verdad?, porque uno feliz le habla de toda la carrera, y de todo (y a veces me pasa) entonces me da el encuadre, límites, de donde empiezo y en donde termino, qué es lo que el estudiante necesita, en este nivel que el tiene verdad, porque si no como le digo, yo puedo empezar en un módulo uno, hablándole de cosas gerenciales que son del último módulo, de la última práctica ¿verdad?, que uno puede hacer referencia verdad, pero no es eso, entonces yo siento que me da como los límites, me da una guía, para mí y para el estudiante, para que el estudiante también sepa lo que se le va a pedir a él en este curso, hasta dónde va a llegar él y cómo se le va a evaluar, que él sepa qué, a qué viene.</p> <p>La metodología didáctica, que aunque se ponga en un apartado del programa donde se expliciten todas las formas posibles de cosas que puedan hacer, las decisiones ya particulares que cada profesor toma, no, no queda así (explícito en el programa), como que queda sujeto al profesor.</p> <p>¿para qué?, para que esta temática de salud, salud pública que está en las áreas temáticas, el hecho de saber que vamos a tener visitas, que vamos a estar más integradas, más “controladas” en eso, entonces yo lo he ido amarrando más todas las semanas en post-clínicas o en las pre-clínicas, semana a semana metemos el tema de salud. Me gusta porque tengo la idea de que sí, que este semestre le estamos dando más importancia a esta primera unidad.</p>

<p>Relación teoría - práctica</p>	<p>(En relación a cómo decide acerca de las actividades y técnicas por utilizar)</p> <p>Bueno, primero porque, a la hora de entrar a la parte de docencia, se sabe que conocer toda la línea que lleva la Unidad Académica: que es hermenéutica, que es constructivista, que todo ese asunto (tal vez no me sé los términos en sí, pero los conozco). Pero por ejemplo, cuando entro, el año pasado, una profesora me orienta y me dice esa temática la trabajamos en exposiciones, en clase magistral, esa es una parte. Luego viene la parte del recuerdo, en la que yo digo... yo recuerdo que yo expuse eso, yo recuerdo que yo tuve que leer esa parte, buscar, etc., y entonces el año pasado prácticamente hice una copia de lo que la otra profesora me había dicho verdad, siguiendo eso y siguiendo los recuerdos de lo que hice en el curso.</p> <p>Sobre la descripción de la metodología didáctica en el programa, ¡ah no!, ahí sí le quedo mal. (risas). Como le digo, si es práctica, práctica; si es exposición, exposición; pero no la descripción de esa técnica.</p> <p>(sobre diferencias con el nivel de entrada esperado) No me ha pasado, en este módulo no se da tanto, siento yo, por ser un primer módulo de práctica, se parte que vienen de cero, por ejemplo, no se espera que ellos ya sepan tomar la presión, entonces partimos de cómo se toma la presión.</p> <p>Yo siento que con la lectura del programa los estudiantes tienen claridad de lo que se espera de ellos. Y es tan importante y tan respetado tal vez por el mismo estudiante, que cuando ellos ven que se están desviando, lo reclaman.</p> <p>El estudiante también llega y le dice a uno (coordinadora) “yo veo que ahora nos están pidiendo más de lo que se ve en el programa”, entonces uno habla con el profesor sobre la situación</p> <p>Hay ciertos lineamientos mínimos que el estudiante debe de tener como persona de esa edad, un análisis crítico de acuerdo a la edad que tenga verdad, o de acuerdo con el conocimiento que trae, no se puede para una investigación, pedir por ejemplo un trabajo final de graduación, uno tiene que llegar y decirle “estás un poquillo volado, bájele” hay que darles tiempo....esto si, el estudiante lo reclama.</p> <p>(...) y de contenidos, a veces pienso que ellos piensan que ellos pueden llegar a aprender hasta más de lo que este módulo tiene por objetivo, como que ya van a salir y ya van a poder recetar y todo ¿verdad? y durante el semestre se dan cuenta que están en un nivel base, que es una primera práctica.</p>
-----------------------------------	--

	<p>La metodología del módulo ha servido mucho para el aprendizaje del estudiantado. En comparación con los programas anteriores, no había un aprendizaje horizontal y combinado con lo teórico y lo práctico. Se ve la diferencia, porque los mismos estudiantes comentan que el aprendizaje es diferente y más enriquecedor. A pesar de no tener estudios avanzados en docencia, se hace el mayor esfuerzo.</p> <p>Nosotros trabajamos lo que es el constructivismo, después de la teoría, lo llevamos a la práctica.</p> <p>Los temas se organizan de lo más general a lo más específico, en lo que son los cursos teóricos; en lo que son los cursos de módulos, las temáticas se distribuyen, en general, por áreas de campo clínico, por ejemplo si los estudiantes van a empezar por cirugías, entonces se ven las temáticas de eso, si es de medicina, entonces se ven las temáticas de eso, los que van a inyectables ven primero lo de inyectables.</p> <p>(...) la profesora tiene ese programa general con el cronograma general y todo, digamos, ya ella en la primera semana ya les trae el actualizado de ella, diciéndole, “bueno estas son las temáticas y las vamos a hacer de esta forma”, y va asignando quien y como lo va a exponer, esa es la metodología.</p>
--	--

G. Interrelación de los elementos del programa de curso como orientación curricular y didáctica

Cada semestre se analizan los resultados en grupo para elaborar el programa para el próximo curso.

Sí hay aprendizajes, porque hay refrescamiento en los procesos. En este proceso se comparten experiencias, sugerencias. Los espacios de discusión dan muchos aportes teóricos y prácticos. Sí se evidencia, en los comentarios de las docentes, que se aprende. (Todas aprueban el comentario).

En el caso de necesitar hacer alguna modificación al programa, producto de la lectura y discusión del mismo con el estudiantado, primeramente el cambio debe estar aprobado por todo el grupo y posteriormente se solicita la apertura del cambio a la coordinadora del módulo.

A cada estudiante se le da al inicio del módulo una hoja en la cual va acumulando experiencia en procesos de enfermería. Es una hoja de registro que el estudiantado debe seguir durante los siguientes semestres.

A partir de la discusión, se ha generado la inquietud sobre la propuesta de pedir a cada estudiante un mínimo de experiencia, para que sea normativo y evidenciado al final de la carrera. (todas consideran importante implementar esta idea en la escuela)

Otra de las formas de evaluación que no está integrada a la evaluación formal, como obligatoria, es la simulación. Se cuenta con el Centro de Simulación, el cual el estudiante puede acceder antes de ir a la práctica, pero no se le obliga a hacerlo. Cada vez más los estudiantes consideran ir al centro de simulación y se han visualizado resultados. La escuela va en busca de eso, estimulando a los estudiantes asistir al centro de simulación, para estimular sus prácticas y mejorarlas cada vez más.

Nosotras a veces hacemos reunión de profesores para exponer situaciones o experiencias y eso ¿verdad?, a veces uno les dice “bueno si tenés tiempo todavía, podés aplicar y poner en práctica esto, esto y esto, que a mi me funcionó, ponelo a ver si te sirve”. Y en la siguiente reunión, dicen sí, sí de esa forma los estudiantes sí lo aprovecharon más, entonces entre nosotras también ¿verdad?, cuando hacemos reunión de profesoras, nos aconsejamos ¿verdad? o decimos nuestras experiencias que pueden servirle a otras profesoras.

(Respecto a si logra aprendizajes a partir de la construcción colectiva del programa) Claro, por ejemplo las compañeras explican, en el caso mío, mi módulo somos cerca de 8 a 10 personas, entonces las compañeras explican la forma como ellas van enseñando, como ellas explican, que a un estudiante le han tenido que dar adecuación exclusiva para él, entonces eso me enseña a mi a ir aprendiendo, entonces eso me enseña a mi y a las demás; veo otras metodologías que tal vez uno decía mirá, eso yo no lo había pensado explicarlo de esa forma,

(Acerca de las reuniones de profesoras para elaborar el programa) Sí, si me ha enseñado a ser mejor docente, y yo creo que lo mejor es esa socialización y si no uno se queda en isla, sólo lo que yo sé y lo que enseño y ya está, pero cuando uno lo socializa (en asambleas, en escuela) hay situaciones que se avisan y ahí le dicen cosas.

Entonces cuando termina la reunión uno va y se acerca a esa persona y le dice, mirá como fue que hiciste eso, no me quedó muy claro en la asamblea, pero contame, porque lo veo de una buena forma y yo pasé una situación y yo no supe qué hacer; entonces uno aprende, entonces yo creo que uno aprende a ser mejor docente.

En el módulo, el ambiente es muy cálido, en ese sentido se trata de que todos aprendamos y que seamos compañeras porque hoy soy yo y mañana la otra, esos grupos sí, porque en mi módulo el grupo aprende y está muy abierto a recomendaciones, porque a veces las mismas compañeras dicen es que yo pasé esto y esto, y ¿por qué?, mirá, por qué no trabajas con esto o esto, bueno voy a ver, va y lo pone y en la siguiente reunión dice que no estaba muy segura de hacerlo, pero lo hice y me funcionó, o dice lo hice pero el estudiante no reaccionó y ninguna metodología le funciona, entonces dice la compañera no yo sí usé lo que la compañera hizo, pero sí funcionó o a medias, pero sí son muy abiertas a sugerencias para mejorar.

Decirles: cuando ustedes vieron tal cosa, o cuando ustedes vean esto, en el próximo curso van a ver lo otro. Yo pienso que es básico, indispensable que el que esté dando un curso sepa todo el plan de estudios. Es indispensable.

Eso está como difícil, porque ahora que estamos en la revisión del plan de estudios para la re-acreditación, nos hemos dado cuenta de que hay cursos que ni se parecen al original y cuando se va allá, entonces se dice ¿qué raro?, ¿por qué se está dando eso allá y por qué ahora se está dando esto?, o sea, generalmente no se toman en cuenta, o sea, se toma el del año pasado. O sea que al primero se le hizo un cambio y ahora al segundo se le hace el cambio y cuando uno se da cuenta en el doceavo año que todos esos cambios que se han ido, no tienen ninguna base desde el primero; o sea que nadie se fue a ver el primero para decir mirá le cambiaron esto, vamos a ver esto. O sea que son muy raros, muy raros los cursos que se hayan ido hasta allá. O sea que como toma de referencia no se hace mucho, o no se ha hecho, por lo menos hasta donde yo sé, ¿verdad? No sé otras compañeras, por lo menos con la gente que hemos platicado a veces ni siquiera saben que existe, o sea que hay gente que ni siquiera sabe que existe ese documento.

Ahora ya hay un programa, en la escuela, de inducción a los profesores que ingresan nuevos, donde se les dan, tanto los lineamientos de la escuela, de la universidad, como aspectos generales de cómo hacer exámenes, de metodologías, de todas esas cosas, para que el profesor vaya adquiriendo conocimiento. La desventaja que tenemos es que nosotros no tenemos profesores como continuos, entonces todos los semestres hay que volver a hacer todo a nuevos, completamente nuevos, pero se hace.

(Respecto al enfoque de género de la carrera) La parte en sí para el estudiante, esa es un poco difícil, porque a veces no somos nosotros, aunque nosotros le digamos de igualdad, de que eso, hombres, son iguales, cuando llegan a las prácticas ahí a veces se nos dificulta, porque por ejemplo llegar a la escuela que hay dos varones revisando una niña, entonces lo que yo hacía era poner un hombre con una mujer; entonces decían: "profesora, entonces usted no está haciendo igualdad, a dos mujeres sí las ponen juntas, pero a dos hombres no los ponen juntos"; entonces yo les digo "es que no soy yo, yo lo que estoy escudando es su integridad, porque si una niña llega y dice que usted le hizo algo ¿qué me garantiza a mi que no es cierto?" Entonces igual en los hospitales, si es un varón, siempre hay una resistencia, entonces uno tiene que trabajar

en eso, porque aunque uno diga “no, son iguales” es que no, no son iguales. Digámoslo entre nosotras, uno lo pensaría si viene un hombre y lo viene a revisar, entonces tratamos en el módulo del adolescente que ellos también, tienen mucha charla de género, de igualdad en el adolescente.

En lo de liderazgo, aprenden a liderar sus pequeños grupos de compañeros, actividades en los escenarios, y lo que son derecho y género se les impulsa mucho a respetar que sea hombre o que sea mujer, sobre diversidad sexual, diversidad religiosa, respetar también lo que es diversidad económica, que si son personas de bajos recursos, no se van a tratar mal porque no pagaron por el seguro o que aquel que si pudo pagar, entonces esas cosas sí, como en los cursos teóricos se da también; pero en los cursos prácticos, cuando vemos ya a las personas y los interactuamos, entonces les corregimos y les decimos “eso así no”, o les llegan a decir “mire profesora, es que esa persona no me gusta”, entonces le decimos, “bueno, venga”, le hablamos y uno le dice, “usted tiene que tratarlo con respeto, usted tiene que sentirse cómodo para que ella se sienta cómoda”, pero sí se le hace mucho énfasis.

Hay mucha gente aquí en la escuela que no conocen más allá de lo que tienen que dar, o lo que está en el nivel. Usted le pregunta ¿qué vieron ellos antes? ¿qué van a ver después?, se quedan, no saben. Yo pienso que el plan, es importante que uno conozca todo para poder saber hasta donde, o aun, si se inicia un nuevo curso, di, saber que uno no se está metiendo en algo que ya existe, porque si no vamos a repetir un curso innecesariamente, y vamos a darle créditos y todo sin necesidad. Entonces yo pienso que conocer todo el plan, y no solo los títulos de los cursos, sino conocer qué se da en cada curso, porque uno después, uno amarra. Decirles “cuando ustedes vieron tal cosa” o “cuando ustedes vean esto en el próximo curso, van a ver lo otro”. Yo pienso que es básico, indispensable que el que esté dando un curso sepa todo el plan de estudios. Es indispensable.

Se hace un diagnóstico con el grupo, porque uno sabe que si el grupo, la mayoría, no viene fresquito, tienen que retomarlo, si son unos cuantos entonces lo que uno le dice, vaya busque la materia, repásela y si tiene alguna duda en horas de consulta o después de la clase, le ayudamos a aclarar las dudas para que amarre la materia, pero no siempre pasa.

(Respecto al nivel de entrada de los estudiantes) Hay que invertir tiempo en retomar las cosas, si algo de lo que yo supongo que ellos traían, no lo traen, entonces yo me tengo que ir donde las compañeras que lo dieron, a preguntarles si fue que no lo dieron o no pudieron verlo, o si no está dentro de la temática, que es lo que yo estaba esperando, ¿verdad?, porque entonces yo tengo que invertir horas de mis horas para volverles a retomar por lo menos una clase, resumen, de lo que ellos tuvieron que haber visto, esta es una de las razones.

Bueno digamos cuando era profesora (ahora es además coordinadora) pues nos reunían a nosotras, ya eso está estructurado desde el plan de estudios que se cambio y todo eso, entonces las primeras compañeras fueron las que formaron esos programas o esos cursos y le pusieron toda la metodología, la descripción del curso, la justificación los instrumentos, la evaluación, la bibliografía, todo eso estaba como de base, pero cada semestre, cada año dependiendo de cuando se dé el curso, la coordinadora de nivel, porque nosotros trabajamos como de nivel, entonces ella reúne el grupo y discuten qué

se ha encontrado, porque digamos tal vez el semestre anterior le hicieron recomendaciones o cosas que hicieron.

Yo sí conozco todo el plan de estudios.

(Acerca del conocimiento de la totalidad del plan, para elaborar el programa)

Se requiere precisamente por los límites que uno tiene que darle al curso. Primero ver qué es lo que trae de previo, porque si no nos metemos a repetir materia, y después porque sino nos estamos metiendo en otro campo, en otras actividades que en otros semestres se van a ver y que a veces se ha dado, porque sí, yo a veces he escuchado que hay compañeros que dicen “se lo quitamos a tal curso porque dicen que se estaba dando ahí y se estaba dando aquí”, yo pienso a veces es falta de comunicación, a veces se crean islas, entonces yo no sé lo que usted está dando, ni siquiera conozco ni el programa suyo, y hay mucha gente aquí en la escuela que no conocen más allá de lo que tienen que dar o lo que está en el nivel, usted le pregunta ¿qué vieron ellos antes? ¿Qué van a ver después? se quedan...no saben.

Yo siento que me guía, que me da pues, digamos mis límites ¿verdad?, porque uno feliz le habla de toda la carrera, y de todo (y a veces me pasa) entonces me da el encuadre, límites, de donde empiezo y en donde termino, qué es lo que el estudiante necesita, en este nivel que el tiene verdad, porque si no como le digo, yo puedo empezar en un módulo uno, hablándole de cosas gerenciales que son del ultimo módulo, de la última práctica ¿verdad?, que uno puede hacer referencia verdad, pero no es eso, entonces yo siento que me da como los límites, me da una guía, para mí y para el estudiante, para que el estudiante también sepa lo que se le va a pedir a él en este curso, hasta dónde va a llegar él y cómo se le va a evaluar, que él sepa qué, a qué viene.

Si, si; si hay la flexibilidad, digamos porque en la reunión previa que inicia, en el módulo por ejemplo, entonces se hace una reunión con el cuerpo docente, se lee ahí, se dicen y toda la cosa, en cuanto a la descripción, ya es una descripción que ha sido como construida y se ha ido mejorando más bien por el comité de curriculum, entonces en cuanto a descripción del curso si no, en evaluación, esas si se toman por consenso.

Yo si conozco la totalidad del plan de estudios. El documento en sí no. (se refiere al plan de estudios en su integralidad, con su fundamentación, objetivos, perfil, organización, aspectos administrativos y programas de cursos)

El programa original, el del plan de estudios, no lo conozco, Porque yo cursé niño sano en el 2007. (El programa original del plan de estudio es de 1998).

(Respecto a los conocimientos pedagógicos y didácticos requeridos para elaborar un programa de curso). Bastantes (risas). Primero, Si me ponen esa responsabilidad es porque se supone que conoce qué es lo que se hace en este curso, qué es lo que se espera al final del curso. Luego con qué herramientas vienen los y las estudiantes, con qué herramientas se van a ir, qué estrategias son adecuadas, qué queda mejor. A la hora de la evaluación, construir la distribución del 100 por ciento, conocer cuál va a ser el peso de las cosas, en este tipo de cursos el examen no nos va a demostrar la mayor parte del conocimiento, sino la destreza del estudiante. Si va a cambiar temas, modificar, meter o sacar ¿con qué peso?, contemplar que hay otras materias o cursos

que ayudan a complementar, no puedo extender la parte de los temas y saturar al estudiante.

Y después incluso hasta la revisión del trabajo, no es algo que me dijeron cómo es, pero que uno va tomando criterio. Cómo reviso, cómo sí me voy aquí, entonces a lo que me dice que es lo que tiene que traer el programa, cómo tengo que calificar, pero también cómo uno, en su formación hizo, tiene que ver. Si fui una estudiante exigente, voy a ser una docente exigente. Revisión incluso de la parte de APA en la bibliografía, porque ahora soy la que califica, no la que nada más manda trabajos.

ANEXO 8: RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Objetivo	Categorías	Pregunta
1. Determinar de qué manera los y las docentes universitarias intervienen en la definición del programa de los cursos que imparten.	<p>Dimensión profesional del y la docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en la definición del programa del curso 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la dinámica que sigue el grupo para definir el programa de curso para cada semestre en que se imparte el módulo? ¿De qué manera participa cada una en la definición de las particularidades del programa (objetivos, unidades temáticas, metodología, evaluación, bibliografía)? ¿De qué manera realizan la evaluación del programa de curso? ¿Cuénteme, de qué manera participa usted en la definición del las programa? ¿Puede hacer usted modificaciones al programa convenido grupalmente, para efectos de personalizar su labor docente?
2. Identificar qué poder consideran los y las docentes universitarias que tienen en la definición curricular del programa de curso y cómo se ejerce el mismo.	<p>Dimensión profesional del y la docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Poder de decisión en la definición del programa de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Se establece un liderazgo por parte de alguna docente al tomar las decisiones respecto al programa? ¿Puede cada docente hacer modificaciones al programa convenido grupalmente, para efectos de personalizar su labor docente? ¿Qué grado de flexibilidad tiene el programa de curso para ser modificado por cada docente? ¿En la práctica, se sigue al pie de la letra lo que se establece en el programa colectivo de curso o ustedes introducen modificaciones particulares? (Esto en caso de que a las preguntas anteriores se haya respondido que no se modifica el programa colectivo) Si se introducen modificaciones al programa colectivo del curso, ¿se explicitan en el documento o solamente se hacen de hecho? (Esto en caso de que a las preguntas anteriores se haya

		<p>respondido que no se modifica el programa colectivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El programa de curso que entregan al estudiantado es el que definen colectivamente (colegiado) o uno adaptado por usted? • ¿Requiere usted hacer ajustes al programa de curso en algunas circunstancias? ¿En cuáles? • ¿Cómo realiza dichos ajustes? (En caso de que se responda afirmativamente a la pregunta anterior.)
<p>3. Analizar si el programa de curso constituye para el y la docente universitaria una orientación pedagógico-didáctica y administrativa para desarrollar el trabajo en el aula.</p>	<p>Programa de curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos constitutivos del programa de curso • Orientaciones curriculares: administrativas / normativas • Orientaciones didácticas: enseñanza y aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué función cumple el programa de curso para ustedes y sus estudiantes? • ¿De qué manera los lineamientos curriculares establecidos en el programa del plan de estudio son discutidos y reconstruidos en la definición del programa de curso? • ¿Qué programa es el que entregan al estudiantado? (el del plan de estudio, el colectivo o uno individualizado) • ¿Constituye el programa de curso una orientación para el desarrollo de cada una de las clases y actividades del curso? ¿de qué forma? • ¿Cuál es para usted la función que cumple el programa de curso? • ¿Cómo se refleja en el programa de curso las decisiones didácticas que usted toma para el trabajo de aula? • ¿Cuáles son los elementos que incluye usted en el programa del curso?
<p>4. Definir si el proceso de elaboración del programa de curso es un espacio para conjugar el saber didáctico y las disposiciones curriculares que tiene la y el docente universitario.</p>	<p>Dimensión docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber docente involucrado en la definición del programa de curso <p>Las prescripciones curriculares del programa de curso</p> <p>La interrelación de los elementos del programa de curso como orientación curricular y didáctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la secuencia del desarrollo de las diferentes unidades temáticas, ¿cómo las definen? ¿qué criterios establecen? • ¿Cómo deciden qué actividades y técnicas didácticas utilizar? ¿Se decide esto colectivamente al elaborar el programa o posteriormente cada docente? • En cuanto a la distribución de las unidades temáticas en el tiempo (16 semanas del ciclo lectivo) ¿cómo lo acuerdan, colectiva o

		<p>individualmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocurre respecto al programa de curso, cuando el nivel de entrada de los y las estudiantes no es el esperado? • ¿Cómo definen las actividades de evaluación? • ¿El programa del curso orienta al estudiantado claramente acerca de los aprendizajes que se espera logre? • ¿En qué circunstancias requieren realizar ajustes al programa del curso? • ¿Qué conocimientos pedagógico – didácticos requieren para elaborar el programa de curso? • ¿Conoce usted la totalidad del plan de estudio? ¿De qué forma este conocimiento le sirve en la elaboración del programa de curso? • ¿De qué manera los lineamientos curriculares establecidos en el programa del plan de estudio son discutidos y reconstruidos en la definición del programa de curso? • ¿Cómo organizan los contenidos en el programa del curso? • ¿Cómo decide qué actividades y técnicas didácticas utilizar? • En cuanto a la distribución de las unidades temáticas en el tiempo (16 semanas del ciclo lectivo) ¿toma usted esa decisión? • ¿Qué ocurre respecto al programa de curso, cuando el nivel de entrada de los y las estudiantes no es el esperado? • ¿Cómo decide usted las actividades de evaluación? • ¿De qué forma define usted la ponderación de las diferentes actividades evaluativas del curso? • ¿El estudiantado tiene claridad de los aprendizajes que se espera logre en el curso, a partir de la lectura del programa? • ¿Qué conocimientos pedagógico – didácticos requieren para elaborar el programa de curso? • ¿Evalúa usted el programa del curso? ¿Cómo realiza esa evaluación?
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Respecto a su función docente considera que logra usted aprendizajes a partir de su participación en la elaboración colectiva y/o individual del programa de curso?
--	--	--